

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SI NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

PUC-CAMPINAS

2026

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SI NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

PUC-CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F985s	da Silva Furlaneti, Débora Significações das crianças sobre si na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Débora da Silva Furlaneti. - Campinas: PUC-Campinas, 2026. 227 f. Orientador: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia. 1. Transição Escolar. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. I. Pinto de Moura Librandi da Rocha, Maria Silvia . II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.
-------	--

DÉBORA DA SILVA FURLANETI

**SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SI NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese de
Doutorado em Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 03 de junho de 2026.



DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
PUC-CAMPINAS



DR(A) MONICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS



DR(A) CAROLINA FERNANDES DE CARVALHO
ULISBOA

Documento assinado digitalmente

gov.br

ANDREIA MENDES DOS SANTOS
Data : 26/06/2026 15:06:43 -0300
Verifique em <https://validar.dl.gov.br>

DR(A) ANDREIA MENDES DOS SANTOS
PUCRS

Dedico este trabalho:

À minha família, base de minha trajetória:

Ao meu pai Almir (*in memoriam*), que, mesmo em ausência, permanece presente em cada conquista.

À minha mãe Martha, meu Porto Seguro, por caminhar sempre ao meu lado, pela confiança inabalável e pela dedicação amorosa.

Ao meu marido, Silvio, e à minha filha, Elisa, pelo apoio e pela compreensão às minhas escolhas e aos meus sonhos.

A minha irmã, Hosana, pelo carinho e pela preocupação em me ajudar, tornando minha vida mais leve.

AGRADECIMENTOS

À **CAPES**, pelo financiamento da pesquisa: o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A Deus, por ter me dado forças, condições e por me conduzir na realização de mais este sonho.

À **Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librando da Rocha**, minha orientadora, expresso minha eterna gratidão pela disponibilidade, pela paciência em me orientar compartilhando seus conhecimentos. A confiança em mim depositada desde o início deste trabalho, bem como sua mediação cuidadosa em cada etapa do percurso, foram fundamentais para a construção deste trabalho e para meu amadurecimento profissional e acadêmico.

À **Profa. Dra. Carolina Carvalho**, pela coorientação no doutorado sanduíche e pela acolhida tão generosa na cidade de Lisboa, pela sua disponibilidade desde o primeiro contato, pelas orientações e leituras proporcionadas de forma tão gentil para minha compreensão teórica e investigativa.

À **Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes**, pelos conhecimentos compartilhados em suas aulas, pela confiança e pela generosidade ao me auxiliar na concretização da experiência do doutorado sanduíche, etapa tão significativa em minha trajetória.

À **Profa. Dra. Elvira Cristina Elvira Martins Tassoni**, minha orientadora no mestrado, que me ensinou um outro modo de alfabetizar e de refletir sobre a minha própria prática pedagógica orientando meu percurso e escolha profissional.

À professora **Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos Raposo**, pela acolhida na Universidade de Lisboa, pela simpatia, pelos convites para almoços e pela constante disponibilidade e generosidade em compartilhar orientações.

Aos professores do **Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas**, pelos valiosos ensinamentos, pelo compromisso com a formação acadêmica e pela atenção dedicada aos alunos.

Às secretárias do **Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas**, pela disponibilidade e pela atenção sempre cuidadosa em todos os momentos em que precisei.

As bibliotecárias da **Universidade de Lisboa Cristina Lopes e Elisabete Viais**, pela ajuda com os materiais, pelas valiosas sugestões para a pesquisa e pela gentileza em me auxiliarem por telefone na renovação dos livros, especialmente nos períodos em que a urgência da escrita tornava cada deslocamento um tempo precioso.

Às professoras que aceitaram a minha entrada e presença no campo de pesquisa, pela disponibilidade e oportunidade de realizar as observações em sala de aula, compartilhando suas experiências que enriqueceram não apenas esta investigação, mas também minha própria formação.

Aos responsáveis pelas crianças, por autorizarem, a participação de seus(as) filhos(as) nesta pesquisa.

Às crianças participantes da pesquisa, minha gratidão mais afetuosa. Obrigada por aceitarem o convite, por me permitirem observar suas interações sociais e, sobretudo, por compartilharem comigo suas aprendizagens, experiências e modos tão singulares de estar no mundo. **Vocês são, sem dúvida, as grandes protagonistas deste trabalho!**

Um agradecimento especial à diretora **Tatiana de Abreu**, pela dedicação e pelo empenho em me auxiliar durante o doutorado, buscando viabilizar a dispensa de algumas horas para minha participação nas disciplinas na PUC. Estendo esse agradecimento aos demais integrantes da equipe gestora (à vice-diretora Carla, às coordenadoras, Lidiane e Marcela) e aos profissionais da **Secretaria Municipal de Educação de Limeira**, que se envolveram de forma comprometida nesse processo.

Aos amigos(as) brasileiros(as) companheiros(as) em Portugal, **Guilherme França de Queiroz, Gabriel Biasuz, Débora Prado e Eli**, pela amizade, pela convivência, pelo acolhimento e pelos momentos de descontração e amizade que tornaram essa experiência ainda mais significativa.

Ao **Rafael Rodrigues Alves Dias**, ex-orientando da professora Carolina, que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, disponibilizou-se, de forma generosa, a compartilhar seus conhecimentos, auxiliando-me durante a pesquisa bibliográfica.

Às pessoas que me acompanharam e me apoiaram em Portugal, oferecendo orientações valiosas para os congressos e disciplinas, e também por meio de ricas conversas sobre nossos trabalhos: **Paula, Alcina, Sandra, Simone, Gislaine, Alessandra e Marinália**.

Ao Valdir, pela sensibilidade e pela forma respeitosa e humana com que acompanhou parte importante desta trajetória.

As minhas queridas vizinhas **Dona Catarina e Fabiane**, pelo cuidado atento e pela disponibilidade em me auxiliar, sempre que necessário, com minha filha Elisa durante minha estadia em Portugal.

Aos (Às) professores(as) e aos(às) alunos(as) com quem me relacionei ao longo da minha atuação profissional, por contribuírem para a minha formação e por me aproximarem, de maneira viva e concreta, desta temática de investigação!

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa realizada por meio de um estudo longitudinal considerando a transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), integrado aos trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Ao considerarmos as crianças como protagonistas, valorizando a escuta de suas perspectivas acerca das formas de organização, planejamento, registros e mediações pedagógicas, buscamos compreender e dar visibilidade a como significam as experiências vivenciadas nesse processo de transição que permanecem pouco percebidas pelos adultos responsáveis pela organização dos contextos educacionais. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) e em uma escola de Ensino Fundamental (EMEF), da Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas, São Paulo. Essas unidades foram escolhidas como campo porque mantêm relações de vizinhança e tínhamos informações de que a maior parte dos alunos da EI seguiria sua vida escolar nessa unidade de EF. O objetivo principal da pesquisa é analisar as características das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento e se estas se transformam na transição da EI para o EF. Participaram desta pesquisa uma professora de uma turma multietária de 3 a 5 anos da EI, duas professoras do 1º ano do EF e os alunos concluintes desta turma da EI (em 2023) e ingressantes do 1º ano do EF (em 2024). Para a produção do material empírico, foram utilizados os seguintes procedimentos: (i) observação do cotidiano de uma turma multietária de 3 a 5 anos da EI com foco nas atividades realizadas no cotidiano escolar; (ii) conversas com as crianças em forma de diálogo a partir das atividades realizadas; (iii) análise documental dos relatórios trimestrais produzidos pela professora da EI; (iv) entrevista com a professora da EI individualmente gravada em áudio; (v) observação do cotidiano da turma de 1º ano do EF; (vi) conversas com as crianças sobre suas percepções das transformações relativas ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola; (vii) entrevista com as duas professoras do EF individualmente gravada em áudio. O material empírico foi transcrito e análises foram organizadas em quatro núcleos temáticos,

procurando destacar (i) Atividades que as crianças valorizam, ao escolherem-nas para mostrar para alguém; (ii) Em que se consideram bons a partir da escolha e comentários sobre as atividades que consideram mais fáceis e mais difíceis; (iii) O que pensam que as professoras dizem sobre eles e seus trabalhos e quem ajuda durante a realização das atividades; (iv) Relatórios da professora de EI. Os principais resultados produzidos com as análises foram (i) as significações sobre si produzidas pelas crianças se organizam principalmente em torno de dois núcleos: as características pessoais/comportamentais e capacidades relacionadas ao contexto escolar, com forte prevalência das primeiras sobre as segundas; (ii) em ambos os casos, são significações genéricas, raramente apontando para características concretas; (iii) na passagem da EI para o EF não se notam transformações relevantes nas significações sobre si, havendo apenas uma menção mais frequente às capacidades relacionadas ao contexto escolar, embora ainda inferior à frequência de menções às características pessoais/comportamentais. Ou seja, a transição da EI para o EF não produziu, nas crianças investigadas, mudanças expressivas nas significações sobre si, o que parece relacionar-se ao fato de receberem poucos *feedbacks*, muito genéricos, normativos e pouco individualizados que oferecem poucos elementos simbólicos para que as crianças elaborem suas experiências e reconheçam transformações em si. A tese decorrente é de que as significações sobre si não se reorganizam automaticamente em decorrência da transição escolar e da emergência da posição de aluno, mas dependem de práticas relacionais e discursivas, consistentes, sistemáticas e recorrentes, que possibilitem à criança apropriar-se, elaborar e ressignificar suas experiências escolares e a si próprias, como decorrência. Espera-se que os resultados contribuam para realçar a importância de práticas pedagógicas dialógicas, em que os *feedbacks*, a escuta e o reconhecimento das singularidades de cada criança sejam valorizados como mediações fundamentais para a elaboração das experiências escolares e para o desenvolvimento das crianças a partir de (re)significações sobre si.

Palavras-chave: Transição escolar; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas; Significações sobre si.

ABSTRACT

This research was conducted as a longitudinal study focusing on the transition between Early Childhood Education (ECE) and Elementary Education (EE), integrated into the work of the "Languages, Human Development, and Pedagogical Activity" Research Group. By viewing children as protagonists and valuing their perspectives on the organization, planning, documentation, and pedagogical mediation involved, we sought to understand and highlight the meaning they attribute to experiences during this transition—experiences that often go unnoticed by the adults responsible for organizing educational settings. The research was carried out at an Early Childhood Education Center (CEI) and an Elementary School (EMEF) within the municipal education system of Campinas, São Paulo. These sites were selected because they are located in the same neighborhood, and we knew that most of the ECE students would continue their schooling at that specific elementary school. The primary objective of the research is to analyze the nature of the meanings children construct regarding themselves, their learning, and their development, and to determine whether these meanings shift during the transition from ECE to EE. Participants included a teacher from a mixed-age ECE class (children aged 3 to 5), two 1st-grade EE teachers, and the students who completed the ECE class (in 2023) and entered the 1st grade of EE (in 2024). Data collection involved the following procedures: (i) observation of daily life in the mixed-age ECE class, focusing on routine school activities; (ii) conversational dialogues with the children based on the activities performed; (iii) document analysis of quarterly reports produced by the ECE teacher; (iv) an individual, audio-recorded interview with the ECE teacher; (v) observation of daily life in the 1st-grade EE class; and (vi) conversations with the children about their perceptions of changes regarding their learning and development processes at school. (vii) audio-recorded individual interview with the two elementary school teachers. The empirical material was transcribed, and the analyses were organized into four thematic areas, aiming to highlight: (i) activities children value, as evidenced by their choices of what to show others; (ii) what they consider themselves good at, based on their choices and comments regarding the

easiest and most difficult activities; (iii) their perceptions of what teachers say about them and their work, and who assists them during activities; and (iv) reports from early childhood education teachers. The main results of the analysis were: (i) the self-conceptions formed by the children center primarily on two aspects—personal/behavioral traits and school-related capabilities—with the former strongly prevailing over the latter; (ii) in both cases, these are generalized conceptions that rarely point to specific, concrete characteristics; and (iii) the transition from early childhood education to elementary school shows no significant shifts in self-conceptions, other than a slightly more frequent mention of school-related capabilities—though this remains less frequent than references to personal/behavioral traits. In other words, the transition did not produce significant changes in the children's self-conceptions; this appears linked to the fact that they receive limited feedback—feedback that is highly generalized, normative, and impersonal, offering few symbolic elements for children to process their experiences and recognize changes within themselves. The resulting conclusion is that self-conceptions do not automatically reorganize due to the school transition or the emergence of the "student" role; rather, they depend on consistent, systematic, and recurring relational and discursive practices that enable children to internalize, process, and reinterpret their school experiences—and, consequently, their own selves. The results are expected to highlight the importance of dialogic pedagogical practices, in which feedback, listening, and the recognition of each child's unique characteristics are valued as fundamental mediations for shaping school experiences and fostering child development through the (re)construction of self-meanings.

Keywords: School transition; Early childhood education; Elementary education; Pedagogical practices; Self-meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Leitura realizada pela professora.....	103
Figura 2 - Atividade elaborada pela professora.....	104
Figura 3 – Desenho realizado pelas crianças	104
Figura 4 - Desenho escolhido por Enzo para mostrar para a mamãe.....	123
Figura 5 - Atividade escolhida por Enzo para mostrar para a professora do 1º ano.....	125
Figura 6 – Jogo “Animais de Lucas” mencionado por Enzo.....	125
Figura 7 – Desenho do monstro selecionado por Enzo.....	126
Figura 8 – Atividade escolhida por Vitória para mostrar para o papai	127
Figura 9 - Atividade escolhida por Vitória para mostrar para a mamãe	128
Figura 10- Atividade escolhida por Vitória para mostrar para a professora do 1º ano.....	128
Figura 11 – Atividade selecionada por Vitória para mostrar para a professora do 1º ano.....	130
Figura 12 – Desenho escolhido por Helen para mostrar a irmã.....	131
Figura 13 – Desenho escolhido por Helen para mostrar para a mamãe	132
Figura 14 - Atividade escolhida por Helen para mostrar para o papai	133
Figura 15 - Atividade escolhida por Helen na Educação Infantil para mostrar para a professora do 1º ano.....	134
Figura 16 - Atividade escolhida por Helen no Ensino Fundamental para mostrar a professora do 1º ano.....	134
Figura 17 - Atividade selecionada por Helen para mostrar a professora da Educação Infantil.....	135
Figura 18 – Carimbo da professora informando sobre correção coletiva na lousa.....	136
Figura 19 - Desenho escolhido por Enzo demonstrando o que faz de melhor	139

Figura 20 – Atividade com a letra E.....	140
Figura 21 – Atividade com a letra U.....	142
Figura 22 – Atividade para completar as vogais.....	143
Figura 23 – Atividade de completar.....	145
Figura 24 - Atividade com o registro da professora.....	148
Figura 25 – Atividade com comentário da professora.....	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos sobre o uso de relatórios na Educação Infantil.....	88
Quadro 2 – Trabalhos sobre a participação das crianças nos relatórios	89
Quadro 3 – Trabalhos sobre a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	89
Quadro 4 – Som das vogais no início das palavras	113
Quadro 5 - Sistematização dos Núcleos Temáticos	121
Quadro 6 - Expressões usadas pelas crianças como significações sobre si	155
Quadro 7 - Informações do 1º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.....	181
Quadro 8- Informações do 2º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.....	188
Quadro 9 - Informações do 3º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.....	190

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção Acadêmica sobre os relatórios na Educação Infantil.....	87
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGIII	Agrupamento 3
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CDS	Concepções Dinâmicas de Si
CEI	Centro de Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACIBA	Faculdade de Ciências da Bahia
FAVENI	Faculdade de Venda Nova do Imigrante
FOI	Fundos de Identidade do Indivíduo
FOK	Fundos de Conhecimento
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização não governamental
PEIS	Projeto Educativo de Integração Social
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEF	Secretaria de Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDI	Trabalho Docente Individual
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIP	Universidade Paulista
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

MEMORIAL REFLEXIVO - RESGATANDO AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: TRAJETÓRIAS DA CONSTITUIÇÃO PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

INTRODUÇÃO.....	29
1. DO CONCEITO DE <i>SELF</i> ÀS SIGNIFICAÇÕES DE SI: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	37
1.1 William James e a primeira formulação teórica do <i>self</i>	38
1.2 Concepção de autoconceito e desenvolvimento humano.....	41
1.3 A emergência da perspectiva dialógica.....	46
1.4 A constituição do <i>self</i> no desenvolvimento infantil: estudos clássicos.....	53
1.5 A constituição do <i>self</i> dialógico e o papel da escola em seu desenvolvimento.....	62
2. O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	72
2.1 O problema da idade: a periodização do desenvolvimento.....	74
2.2 A transição escolar: impactos no desenvolvimento.....	77
2.3 Os Relatórios Individuais de Desenvolvimento e Aprendizagem.....	85
3. CAMINHOS METOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES DOBRE SI.....	95
3.1 A escolha das instituições: os aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade e das escolas.....	96
3.2 Procedimentos éticos para a realização da pesquisa.....	99
3.3 Participantes da pesquisa.....	100
3.4 A sala de aula observada na Educação Infantil.....	101
3.5 As conversas com as crianças da Educação Infantil.....	105
3.6 A entrevista com a professora da Educação Infantil.....	106
3.7 As salas de aula observadas no Ensino Fundamental.....	109
3.8 O 1º ano A.....	111
3.9 O 1º ano B.....	112

3.10 As conversas com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.....	113
3.11 As entrevistas com as professoras dos 1º A e B do Ensino Fundamental.....	114
4. SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SI, SUAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO: ANÁLISES NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	119
4.1 Sistematização do material empírico: referencial teórico-metodológico e procedimentos de análise.....	120
4.2 Primeiro núcleo: o que as crianças escolhem para mostrar.....	123
4.3 Segundo núcleo: em que você se considera bom/atividades mais fáceis e mais difíceis.....	137
4.4 Terceiro núcleo: o que as crianças pensam/sabem sobre o que as professoras dizem sobre elas/sobre seus trabalhos e quem ajuda.....	146
4.5 Quarto núcleo: os relatórios da professora da Educação Infantil...	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICE 1.....	221
APÊNDICE 2.....	222
APÊNDICE 3.....	223
APÊNDICE 4.....	224
APÊNDICE 5.....	225
APÊNDICE 6.....	226
APÊNDICE 7.....	227

MEMORIAL REFLEXIVO: RESGATANDO AS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: TRAJETÓRIAS DA CONSTITUIÇÃO PESSOAL PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

(Paulo Freire)

Retomo a mesma epígrafe utilizada em minha dissertação de mestrado para narrar a trajetória de minha formação pessoal e profissional, pois compreendo que revisitar a própria história também é um movimento de compreensão de si. Ao resgatar minhas memórias, percebo que as experiências vividas no contexto familiar, somadas aos encontros marcantes com professoras que deixaram registros profundamente positivos em minha infância, constituíram os primeiros alicerces do meu desejo de ser professora.

Ao olhar para minha trajetória, reconheço que minha constituição subjetiva esteve, desde cedo, atravessada por relações de cuidado, partilha e valorização do conhecimento. Quando nasci, minha família já era composta por cinco pessoas: meus pais, dois irmãos e uma irmã. Sou a primeira filha do segundo casamento de meu pai e, depois de mim, nasceram mais uma irmã e um irmão. Embora meus pais não tenham tido a oportunidade de prosseguir nos estudos — ambos cursaram apenas até a antiga quarta série, equivalente ao atual terceiro ano do Ensino Fundamental —, sempre atribuíram grande valor ao estudo e ao trabalho. Ao revisitar essa memória, percebo o quanto essa valorização da educação por parte da minha família, mesmo diante das limitações do contexto social em que viveram, foi decisiva para a construção dos sentidos que atribuí à escola, à aprendizagem e ao ensino.

Na infância, as experiências compartilhadas com meus irmãos, irmãs, primos(as) e vizinhos constituíram um espaço privilegiado de socialização, imaginação e aprendizagem. Brincávamos juntos em casa, na rua e nos encontros familiares, em um cotidiano permeado por interações constantes. As brincadeiras de casinha, boneca, bola, corda, bicicleta, pega-pega, esconde-esconde e tantas outras mobilizavam papéis sociais, negociação de regras, resolução de conflitos e construção coletiva de sentidos. Ao refletir sobre essas

vivências, reconheço nelas os primeiros movimentos de compreensão das relações humanas, da linguagem e das formas de participação no mundo social, elementos que, mais tarde, sustentariam minha compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a prática pedagógica.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu na Educação Infantil, aos cinco anos de idade, em uma instituição próxima à minha casa. Quando penso nesse momento, a memória que emerge é a de um espaço acolhedor, alegre e profundamente marcado pelas brincadeiras e pelas relações afetivas. Lembro-me, especialmente, do tanque de areia, lugar onde as interações com os colegas ganhavam forma por meio do faz de conta, da construção de castelos e da invenção de personagens. Recordo, ainda, do balanço, do escorregador, do gira-gira, da merendeira **Dona Odete** e da **professora Rose**, cuja calma e delicadeza permanecem vivas em minha lembrança. Essas experiências não marcaram apenas minha infância, mas também contribuíram para a forma como passei a compreender a importância do afeto, da interação e da ludicidade nos processos de aprendizagem.

Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, novas significações passaram a compor minha relação com a escola. Lembro-me da preocupação de meus pais com minha alfabetização e da expectativa em torno da aprendizagem da leitura. A promessa feita por meu pai — de que eu ganharia uma Bíblia caso aprendesse a ler e fosse aprovada — permanece como uma memória simbólica importante. Mais do que a recompensa em si, reconheço que esse episódio reforçou em mim a ideia do conhecimento como conquista, passagem e possibilidade de autonomia.

Outra prática marcante foi no segundo ano, com a **professora Luzia** (de quem lembro com muito carinho): após um período de aula, precisou mudar-se para Barretos. Deu seu endereço para nos comunicarmos com ela, escrevi algumas cartas e ela respondeu. Os sentidos atribuídos a essas experiências com a leitura me permitiram ter autonomia para ler e copiar receitas (que minha mãe gostava de manter em um caderno), para ler livros infantis e gibis a que eu tinha acesso naquele momento. O que eu mais apreciava eram as histórias da

Coleção Disquinho¹ que ouvia junto com meus irmãos (as). Isso era mágico, pois ao ouvir imaginava o contexto narrado e ao término meus irmãos sempre perguntavam: o que você entendeu? Você acredita nisso? E cada um dava sua opinião.

As demais lembranças que preservo do Ensino Fundamental são relativamente fragmentadas. Entre elas, destaca-se a figura da professora de Matemática, cuja elegância ao se vestir, frequentemente associada ao uso de salto alto, permaneceu marcada em minha memória. Recordo-me também de uma professora substituta que escrevia rapidamente na lousa e, sem verificar se os estudantes haviam concluído a cópia, apagava o conteúdo logo após preenchê-la. Essa dinâmica exigia muita atenção e despertava em mim sentimentos de ansiedade e apreensão, diante do receio de não conseguir registrar todas as informações.

Outra lembrança significativa desse período remete ao 4º ano, quando eu levava atividades escolares à casa de uma colega, Gislaine, durante seu tratamento contra o câncer. Nessas ocasiões, compartilhava com ela os conteúdos trabalhados em sala de aula e procurava explicar, da maneira como compreendia, os temas estudados. Essa experiência também me permite recordar a natureza das atividades que predominavam no cotidiano escolar, constituídas, em sua maioria, por cópias de exercícios da lousa, respostas a questionários e, ocasionalmente, atividades mimeografadas voltadas à resolução de situações-problema em Matemática.

Ao analisar essas experiências à luz da literatura, compreendo que os conteúdos e as condições de aprendizagem que marcaram meu processo de alfabetização estavam alinhados a uma tradição escolar amplamente difundida. Conforme apontam Soares e Maciel (2000), essa tradição foi historicamente pautada pelo uso de determinados materiais e recursos, como cartilhas, livros didáticos, cadernos, lápis, giz e quadro negro, bem como por práticas pedagógicas convencionais relacionadas ao registro dos discursos, à organização da sala de aula e ao uso desses materiais (Becalli; Schwartz, 2017).

¹ A Coleção Disquinho foi lançada pela Continental em 1960 em discos de vinil narrados por Sônia Barreto; cada disco trazia histórias com músicas que foram compostas e adaptadas por João de Barros e orquestradas por Radamés Gnattali.

No Ensino Médio, recordo-me da professora **Rose**, de Literatura, que utilizava recursos como a música "Eduardo e Mônica", da banda Legião Urbana, para desenvolver atividades de leitura, interpretação e produção textual. As apresentações e discussões em sala de aula também favoreciam a expressão de opiniões e a reflexão sobre diferentes temas. Nesse momento, descubro o Magistério, mas como já estava no último ano do Ensino Médio, ao término resolvo prestar o vestibular e fazer Pedagogia.

Ao longo dessa trajetória, percebo que minha relação com a leitura, a escrita, as histórias ouvidas, as cantigas de roda e as interações familiares foi constituindo não apenas habilidades escolares, mas modos de ser, pensar e atribuir sentidos ao mundo. É nessa revisitação das memórias que consigo me perceber em processo: a criança que brincava, observava, imaginava e aprendia é também a professora e pesquisadora que hoje busca compreender os sentidos produzidos pelas crianças em seus processos de aprendizagem.

Iniciando a graduação de Pedagogia: o percurso de formação para a identidade profissional

Ao ingressar no curso de Pedagogia no Centro Universitário Salesiano – UNISAL, inaugurei uma etapa decisiva da minha constituição profissional. Naquele momento, embora ainda não tivesse clareza sobre a área em que desejava atuar — Educação Infantil ou Ensino Fundamental —, já me mobilizava um interesse crescente pelos processos de ensino e aprendizagem.

As disciplinas de Psicologia da Educação I, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem foram especialmente significativas nesse processo. Por meio delas, comecei a me perceber cada vez mais implicada nas questões relacionadas à prática educativa e pedagógica, sobretudo naquilo que acontece no interior da sala de aula: as relações, as mediações, os modos de aprender e os sentidos atribuídos pelos estudantes às experiências escolares.

Como já se discutia a alfabetização na perspectiva construtivista proposta por Emília Ferreiro² que institui a “língua como um objeto de aprendizagem” para a “compreensão do modo de representação de linguagem que corresponde ao sistema alfabético da escrita” (Ferreiro, 1993, p. 23), para acompanhar esse processo realizei a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tanto em escola pública quanto privada buscando compreender a complexidade do trabalho docente.

No entanto, a formação oferecida era a graduação em Pedagogia com licenciatura plena e as habilitações oferecidas eram: Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Porém, o curso de magistério para o Ensino Médio não seria mais oferecido, pois, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases de 20/12/1996 chamada de “Darcy Ribeiro”, já estabelecia

a formação de docentes para atuar na educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

E como já demonstrei, não fazia parte de minha escolha ou desejo atuar na administração escolar. Então, a Resolução CNE nº 1, de 01/02/2005 alterou essa condição com o apostilamento e a determinação de que

Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação plena em Pedagogia, até o final de 2005, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que tenham cursado com aproveitamento: I - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental; II - Metodologia do Ensino Fundamental; e III - Prática de Ensino-Estágio Supervisionado nas escolas de Ensino Fundamental, com carga horária mínima de trezentas horas, de acordo com o disposto no art. 65, da Lei 9.394/96.

Diante dessa nova condição oferecida pelo apostilamento, quando tive a oportunidade de iniciar minha trajetória como professora contratada na Educação Infantil, por não ter cursado uma disciplina específica sobre as

² Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi (1937-2023) foi psicóloga, pesquisadora e escritora. Pesquisou a psicogênese da língua escrita e descreveu alguns processos adotados pelas crianças ao aprenderem a ler e escrever.

práticas pedagógicas na Educação Infantil, essa fragmentação relacionada às habilitações oferecidas na minha graduação provocou algumas inquietações importantes e consolidou a percepção de que a docência exige um movimento permanente de formação, estudo e reconstrução de saberes.

O primeiro curso de formação continuada de que participei foi o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores proposto pela Secretaria de Educação Fundamental em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (SEF/MEC) em dezembro de 2000 com duração de 180 horas que apresentava uma proposta de alfabetização para o Ensino Fundamental, Ensino Infantil e Jovens e adultos. Era dividido em três módulos: 1) Construindo competências de formador; 2) Para organizar o trabalho pedagógico e 3) Avaliação no espaço escolar. Dava continuidade aos estudos de Emília Ferreiro (já iniciado na graduação) e Ana Teberosky; das ideias, concepções e teoria sobre a prática a partir dos estudos de Telma Weisz, Delia Lerner, Paulo Freire e Artur Gomes de Moraes. As atividades envolviam uma diversidade de gêneros textuais: cartas, contos, lendas, músicas, parlendas etc; roteiro de planejamento de atividades; registro e apresentação de atividades desenvolvidas além da reflexão sobre práticas pedagógicas realizadas por outros professores narradas em vídeos. Este curso foi de grande apoio principalmente porque ao término do contrato da Educação Infantil, comecei a lecionar no Ensino Fundamental.

Os oito anos de atuação no campo da alfabetização trouxeram muitas experiências e algumas perguntas referentes ao processo de construção e aquisição do conhecimento pelas crianças, à minha forma de atuação, às atividades desenvolvidas e à mediação em sala de aula.

Outra formação que participei foi o PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) organizado pelo MEC em 2012 e realizado de 2013 a 2015 em conjunto com as secretarias municipais e estaduais de educação para professores alfabetizadores que já haviam atuado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012 e em 2013 lecionavam em turmas do 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental. A participação ocorreu de forma presencial nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Amparado pelo artigo 5º da Portaria do MEC nº 867, os dois objetivos principais eram:

proporcionar a formação continuada de professores alfabetizadores e garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Minha participação nessa formação possibilitou aprofundar alguns conhecimentos já adquiridos no PROFA além de proporcionar diversas experiências significativas tanto no trabalho de alfabetização e linguagem como na matemática, reforçaram mais ainda essa necessidade de adquirir mais conhecimentos sobre as sequências didáticas a partir dos cadernos de formação e dos materiais de apoio pedagógico distribuídos, como por exemplo, livros e jogos para planejar as minhas aulas de acordo com as necessidades e níveis de aprendizagem dos (as) meus (minhas) alunos (as). As formações oferecidas pela rede municipal em Ensino Fundamental na qual eu trabalhava, citava Vigotski³ e, por não oferecer um aprofundamento sobre os conceitos postulados pela Teoria Histórico-Cultural, resolvi fazer o mestrado. Minha motivação advém das conversas com outros professores sobre os encaminhamentos das práticas pedagógicas e meu questionamento nesse momento era: É possível aproximar os conteúdos e práticas escolares das práticas sociais? As tensões sobre a importância da escola como um lugar para aprender, sobre as formas de ensinar e a organização do trabalho pelo professor impunha desafios sobre o desenvolvimento das crianças que me estimulou a investigar que significados são produzidos pelos alunos para as atividades de leitura e escrita?

Esses desafios pautados na reflexividade da prática sobre o saber e o fazer segundo Sadalla e Sá- Chaves (2008, p.191) são necessários para que o professor,

[...] durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar estes dilemas, sendo um dos caminhos para este gerenciamento buscar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes no cotidiano do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás destes dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los à luz de novos argumentos, caso não estejam contribuindo na resolução destas situações.

Para isso, penso ser necessária essa reflexão sobre a minha prática educativa me incluindo também como sujeito nesse processo em constante

³ Nas traduções para o português encontramos diversas grafias para o nome Vigotski, Vygotski, Vygotsky entre outras. Nesta pesquisa adotamos “Vigotski”, mas nas referências, mantivemos a grafia original presente em cada obra.

construção, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Ao desenvolver a pesquisa de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas intitulada como: “Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças” de 2018 a 2020, a observação da prática da professora participante da pesquisa sobre a dinâmica das interações em sala de aula com os alunos de um 3º ano do Ensino Fundamental e as atividades proposta por ela, a conversa com os alunos, os desenhos realizados por eles, as sugestões da minha orientadora Profa. Dra. Cristina Tassoni durante a organização do trabalho e a análise de dados referentes a esse material empírico me fizeram pensar sobre a importância desse ensino que viabilize o desenvolvimento humano. A importância da mediação durante o processo de alfabetização em minha dissertação teve como arcabouço teórico a Teoria Histórico-Cultural postulada por Vigotski e a alfabetização em uma perspectiva discursiva, de acordo com Smolka, demonstrando a importância da dinâmica das interações partindo do ponto de vista das crianças.

Ao concluir o mestrado e retornar à sala de aula com uma turma de Educação Infantil, emergiu a necessidade de compreender as significações que as crianças atribuíam às suas aprendizagens. Essa inquietação constituiu um dos principais motivos que me levaram a ingressar no doutorado. Somou-se a isso minha efetivação como professora da Educação Especial e minha atuação na Sala de Recursos Multifuncionais, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo crianças da primeira etapa da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Essas experiências tornaram ainda mais evidente a importância de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como a centralidade da avaliação, do registro e da escuta sensível das singularidades das crianças, especialmente na primeira infância. No cotidiano pedagógico, as demandas apresentadas pelos estudantes evidenciavam a necessidade de compreender não apenas como aprendem, mas também como percebem, significam e se relacionam com o mundo em um período fundamental de

constituição de si. Nesse contexto, compreendi que as experiências vividas, as interações estabelecidas e as formas de mediação assumem papel central no processo de humanização, entendido como a apropriação de modos culturais de ser, pensar e agir que se articulam à constituição subjetiva e às possibilidades de participação plena na vida social.

A experiência do doutorado sanduíche em Portugal ampliou significativamente esse processo de constituição como professora. Os novos desafios, o aprofundamento dos estudos sobre a significação de si, sobre os relatórios e sobre as formas de participação infantil me levaram a revisitar minha própria trajetória com maior maturidade e consciência. Nesse momento, ao refazer minhas memórias e visitar minhas práticas, reconheço que do ponto de vista pedagógico, certamente cometi equívocos na tentativa de acertar, especialmente nos modos de mediar as aprendizagens de meus alunos e alunas. No entanto, já não me coloco em uma posição de culpa, mas de compreensão histórica de mim mesma: reconheço-me como sujeito inacabado, socialmente constituído, que aprende na experiência, ressignifica sua prática e se reconstrói continuamente no encontro entre memória, reflexão e ação pedagógica. É nessa condição de aprendiz e aprendente que me percebo e me assumo como professora, pesquisadora e sujeito em permanente constituição.

INTRODUÇÃO

Esta tese se inscreve na perspectiva Histórico-Cultural. Fundada na obra de Lev S. Vigotski, em companhia de A.R. Luria e A. N Leontiev, e desenvolvida por muitos colaboradores e continuadores nacionais e estrangeiros, essa matriz teórica compreende o ser humano como constituído histórica, social e culturalmente. Em oposição às explicações inatistas ou biologizantes do desenvolvimento, essa perspectiva sustenta que aquilo que caracteriza o humano se forma nas relações sociais, nas quais a linguagem ocupa lugar central, pois possibilita organizar a experiência, regular o comportamento, comunicar-se e constituir as funções psíquicas superiores. De modo geral, a teoria histórico-cultural defende que o humano não nasce pronto: torna-se humano nas relações sociais, na linguagem, nas atividades culturais e nos processos de significação compartilhados historicamente. As formas de cada sujeito pensar, sentir, agir e significar o mundo e a si próprio são historicamente produzidas e apropriadas nas interações sociais. Dentre elas, as que ocorrem na escola têm papel fundamental.

Nas obras de Lev Vigotski observa-se que, embora o autor tenha contribuições fundamentais para a compreensão da constituição do sujeito, não se encontra um conceito explícito e sistematizado de “*self*”, “autoconceito” ou equivalente direto.

Isso não significa, contudo, não haver reflexões sobre o tema. Ao contrário, a questão do sujeito atravessa toda a sua produção. Conceitos como consciência, personalidade e, sobretudo, a noção de vivência (*perezhivanie*) indicam que a constituição do sujeito é compreendida como um processo dinâmico, relacional e historicamente situado. Nessa perspectiva, o “si mesmo” não aparece como uma unidade estável ou uma estrutura interna previamente dada, mas como algo que se forma nas relações entre as condições sociais e a experiência vivida. Nesse quadro, assume centralidade o papel do outro, pois é por meio de mediações sociais e semióticas que o sujeito passa a significar o mundo e a si mesmo.

Essa característica tem implicações importantes para pesquisas (como essa que se apresenta aqui) que se dedicam a estudar as compreensões que

os sujeitos elaboram sobre si. Em vez de buscar em Vigotski um conceito pronto que dê conta do “si mesmo”, torna-se mais produtivo um esforço inspirado em seus fundamentos, para focalizar os processos de produção de significações sobre si. É nesse movimento que a noção de significações sobre si parece oportuna e coerente, por permitir apreender o caráter processual, situado e mediado dessas produções, em consonância com os princípios da abordagem Histórico-Cultural.

Mas a decisão de usar este termo “significações sobre si” como núcleo conceitual para as análises e para responder aos nossos objetivos só foi possível depois de um trabalho intenso de revisões teóricas e estudo sobre os termos autoconceito, *self* e *self* dialógico. Estas revisões se justificam pelo fato de tais conceitos ocuparem um lugar consolidado na literatura que se dedica à compreensão das formas pelas quais os sujeitos pensam, sentem e se posicionam em relação a si mesmos. Ignorá-los implicaria desconsiderar um campo já estruturado de produção de conhecimento, o que empobreceria a explicitação da escolha realizada nesta pesquisa.

O conceito de *self* tem suas primeiras formulações sistemáticas na obra de William James, especialmente em *The Principles of Psychology* (publicado em 1890) ao propor a distinção entre o “eu sujeito” (I), instância da experiência imediata, e o “eu objeto” (Me), que corresponde ao conjunto de conteúdos que o indivíduo pode conhecer e descrever sobre si. Nessa perspectiva, o *self* pode ser compreendido, de modo sintético, como a organização das experiências e percepções que constituem a consciência de si.

Ao longo do século XX, especialmente no campo da Psicologia da personalidade e da educação, consolida-se o conceito de autoconceito, que pode ser entendido como a dimensão descritiva e avaliativa do *self*, isto é, o conjunto relativamente organizado de atributos, características e julgamentos que o indivíduo atribui a si mesmo. Autores como Carl Rogers contribuíram para sua sistematização, enfatizando seu papel na regulação da experiência e na busca de coerência interna entre o que uma pessoa pensa, sente e faz. Ainda que tenha possibilitado importantes avanços empíricos, o autoconceito tende a se referir a uma visão mais estável, individualizada e estruturada do sujeito.

Mais recentemente, a partir do final do século XX, emerge a perspectiva do *self* dialógico, desenvolvida por Hubert Hermans, inspirado, entre outros referenciais, na obra de Mikail Bakhtin. Com o conceito de *self* dialógico propõe-se uma mudança significativa no campo temático do si mesmo. Nessa abordagem, o *self* é concebido como uma multiplicidade dinâmica de “posições do eu”, que se constituem nas e pelas relações sociais e culturais, sendo continuamente (re)organizadas por meio do diálogo — tanto com outras pessoas (com professores, com o pai, com o colega) quanto internamente, entre as distintas “posições do eu” (eu aluno, eu filho, eu amigo etc.). De forma sintética, o *self* dialógico pode ser definido como um sistema polifônico e relacional, no qual diferentes vozes e perspectivas coexistem, entram em tensão e produzem sentidos sobre si.

Esse percurso evidencia mudanças teóricas importantes: de uma concepção mais estrutural e centrada no indivíduo para uma compreensão processual, relacional e historicamente situada da construção de si, o que se mostra particularmente relevante para investigações que buscam apreender as nuances, contradições e transformações do sujeito em contextos concretos de desenvolvimento, como é o caso da presente pesquisa.

Os conceitos de *self* e autoconceito, por exemplo, oferecem contribuições ao sistematizarem conteúdos que os indivíduos atribuem a si mesmos. No entanto, ao longo do estudo sobre eles, evidenciam-se suas limitações, principalmente por seu caráter descritivo, relativamente estável e dando relevância a atributos individuais — características que se mostram pouco sensíveis às mudanças e contradições que emergem nas situações concretas investigadas neste estudo. Já a perspectiva do *self* dialógico, representa um avanço ao introduzir a noção de multiplicidade e de origem do *self* nas relações e posições sociais, especialmente através da linguagem. Daí decorre o aspecto central do conceito de diálogo entre diferentes “posições do eu”, trazendo uma compreensão mais dinâmica e relacional do sujeito.

Entretanto, mesmo reconhecendo esses avanços, observa-se que tais abordagens não são articuláveis plenamente com os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa. Ao trabalhar com conversas com as crianças e reflexões sobre suas produções propostas na situação dos

encontros, nosso estudo não acessa conteúdos internos previamente organizados, pois promove processos de produção de significações na própria situação. Nas entrevistas, por exemplo, as crianças não “revelam” um autoconceito, mas constroem respostas em diálogo com a pesquisadora e com os colegas, que podem variar ao longo da própria interação. Do mesmo modo, suas escolhas e explicações sobre desenhos e atividades realizadas não são representações fixas de um “eu” interno, mas produções afetadas pelas experiências vividas (inclusive as da própria situação de conversa na pesquisa) e pelas referências culturais disponíveis. Em ambos os casos, o que se observa são movimentos de significação que incluem hesitações, contradições, deslocamentos e reformulações — aspectos dificilmente captáveis por categorias mais estruturais.

Além disso, a presença do outro — seja na figura da pesquisadora, seja nas vozes que atravessam as falas e produções das crianças — da mãe, do pai, das professoras, dos colegas — evidencia que essas elaborações sobre si são sempre mediadas e relacionais, o que está totalmente de acordo com os princípios formulados por Lev Vigotski. Assim, as próprias características do material empírico produzido exigem uma ferramenta analítica capaz de apreender o caráter processual, (trans)formado nas situações concretas vivenciadas e mediado pelas avaliações informais e por características concretas das produções das crianças.

Nesse sentido, o percurso que parte do conceito inaugural de *self*, passa pelo autoconceito e pelo *self* dialógico e culmina na noção de significações sobre si configura-se como um movimento orientado tanto por questões teóricas quanto pelas demandas do próprio método. A escolha por trabalhar com significações sobre si permite, a nosso ver, analisar, de forma mais fina, como as crianças se posicionam, se narram e produzem sentidos sobre si nas situações concretas de entrevista, com foco principal nas reflexões sobre suas produções e não “apenas” na sua posição do eu aluno.

As significações sobre si não são entendidas como algo interno, natural ou individualmente produzido. Elas se constituem nas experiências sociais vividas pela criança, nas relações mediadas pela linguagem, pelas práticas escolares e pelos modos como os outros reconhecem, nomeiam e se

relacionam com ela. Nesse processo, a escola atua de diferentes maneiras: produzindo lugares sociais e identidades escolares, oferecendo experiências afetivas de reconhecimento de si, marcadas como sucesso, fracasso, acolhimento, exclusão, pertencimento, vergonha, orgulho e medo e consistentemente vinculadas às aprendizagens.

Assim, na teoria Histórico-Cultural, a escola não é apenas um lugar de transmissão de conteúdos, mas um espaço de constituição humana. Ela participa ativamente da formação da consciência, da subjetividade e das significações sobre si ao organizar experiências sociais que podem ampliar ou limitar as possibilidades de desenvolvimento e de reconhecimento das crianças como sujeitos (in)capazes.

Nesse percurso, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser compreendida como um momento especialmente significativo, pois envolve mudanças qualitativas nas relações sociais, nas atividades cotidianas, nas expectativas culturais e nos modos de participação da criança na vida escolar. Trata-se de uma situação social de desenvolvimento marcada por tensões, novidades, rupturas e reorganizações subjetivas. Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança passa a ocupar um novo lugar social. Ela deixa de ser reconhecida apenas como “criança pequena da Educação Infantil” e passa a ser convocada a assumir a posição de “aluna do Fundamental”, associada a novas responsabilidades, formas de comportamento e expectativas de aprendizagem. Essa mudança não ocorre apenas no plano institucional; ela produz efeitos sobre a maneira como a criança passa a perceber e significar a si mesma. Nesse contexto, as interações com professores, colegas e familiares são particularmente importantes. Comentários, comparações, incentivos, críticas e oportunidades de participação podem favorecer significações de potência e reconhecimento ou, ao contrário, sentidos de inadequação e incapacidade.

A transição costuma modificar profundamente a organização do cotidiano da criança. Em muitos contextos escolares, o brincar perde centralidade e aumentam as demandas relacionadas ao desempenho acadêmico, ao controle do corpo, ao cumprimento de tarefas e à avaliação formal. Como a criança se constitui nas atividades sociais das quais participa,

essas transformações reorganizam também as possibilidades de expressão, criação e reconhecimento de si.

Sob esse enfoque, a transição não deve, portanto, ser entendida apenas como adaptação escolar, mas como um processo de reorganização subjetiva e produção de novas significações sobre si. A qualidade das experiências vividas nesse período — especialmente as possibilidades de participação, escuta, reconhecimento e continuidade entre as etapas — pode influenciar profundamente a forma como a criança passa a se perceber como estudante, aprendiz e sujeito social.

Nesse processo, argumentamos que os relatórios produzidos pelas professoras sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos são instrumentos potentes para que as crianças saibam o que as professoras pensam sobre elas, sobre suas conquistas, sobre desafios para suas aprendizagens e desenvolvimento. A importância do acompanhamento pedagógico e de avaliações sobre o desenvolvimento das crianças, registrados nos relatórios ou equivalentes, contribuindo para a continuidade dos processos de aprendizagem, é grande e reconhecida pela literatura científica e por documentos oficiais quando tratam da transição EI-EF. Vale advertir, entretanto, que essa potência só se realiza quando os relatórios vão além de simplesmente documentar o percurso escolar. Eles se tornam mediadores essenciais para a continuidade da aprendizagem e do desenvolvimento em todas as etapas da Educação Básica e se materializam como vias reais de comunicação entre professoras, famílias, unidades escolares e a participação das crianças, tanto na produção dos relatórios como no acesso ao seu conteúdo.

Além da importância do tema relacionado à transição escolar, esta investigação se justifica ainda pela limitada participação das crianças como protagonistas nos estudos que analisam seus próprios caminhos de aprendizagem e desenvolvimento durante o processo de escolarização. Embora as pesquisas sobre a infância tenham evoluído consideravelmente no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e criadores de cultura, ainda são raros os estudos que as colocam como interlocutoras aptas a expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos e significados sobre as

experiências que vivenciam. Ao considerar as crianças como participantes principais da pesquisa, este trabalho busca evidenciar processos, vivências e significados que, com frequência, passam despercebidos ou não são claramente articulados pelos adultos que estruturam os ambientes educativos.

Dessa forma, a pesquisa busca agregar conhecimento aos estudos relacionados à infância e às pesquisas sobre transições escolares, especialmente no que diz respeito à mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao enfatizar a importância das significações que as crianças formam sobre si mesmas durante esse processo. A investigação dessas significações permite uma nova interpretação da transição escolar, indo além dos aspectos organizacionais e de adaptação, ressaltando como as vivências, as interações estabelecidas e os discursos presentes no ambiente escolar influenciam a maneira como as crianças se veem como aprendizes e estudantes.

As questões norteadoras deste trabalho se originaram destas considerações e se apresentam da seguinte forma: Como se constroem as significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento? Estas significações se transformam no processo de transição da EI para o EF?

A partir dessas questões, o objetivo principal dessa tese foi assim formulado: analisar as características das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento e se estas se transformam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos questões de natureza conceitual e teórica, a partir de revisão de literatura internacional sobre termos centrais como *self*, autoconceito e *self* dialógico. Buscamos identificar que aspectos têm sido enfatizados, que lacunas existem nos estudos, especialmente quando se trata dos anos pré-escolares e dos anos iniciais do processo de escolarização. No segundo capítulo apresentamos argumentos sobre a importância do processo de transição e dos relatórios de aprendizagem e desenvolvimento na (trans)formação das significações sobre si por parte das crianças que deixam de ser pré-escolares. No terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa e o

processo de constituição do material empírico: o contexto investigado, os procedimentos éticos, os instrumentos utilizados e os participantes. No quarto capítulo, apresentamos a forma com que o material empírico foi tratado e as análises realizadas a partir de quatro núcleos temáticos, procurando destacar (i) Atividades que as crianças valorizam, ao escolherem-nas para mostrar para alguém; (ii) Em que se consideram bons a partir da escolha e comentários sobre as atividades que consideram mais fáceis e mais difíceis; (iii) O que pensam que as professoras dizem sobre eles e seus trabalhos e quem ajuda durante a realização das atividades; (iv) Relatórios da professora de EI. Finalizamos o capítulo com a apresentação dos relatórios da professora sobre as três crianças que participaram das duas etapas do trabalho de campo. Com o material trazido para as análises, poucas (trans)formações das significações sobre si, suas aprendizagens e desenvolvimento foram evidenciadas. Este será um ponto importante para discussão sobre causas e efeitos e para fundamentar a tese defendida: de que as significações sobre si não se reorganizam automaticamente em decorrência da transição escolar e da emergência da posição de aluno, mas dependem de práticas relacionais e discursivas, consistentes, sistemáticas e recorrentes, que possibilitem à criança apropriar-se, elaborar e ressignificar suas experiências escolares e a si próprias, como decorrência.

1 DO CONCEITO DE *SELF* ÀS SIGNIFICAÇÕES DE SI: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na literatura científica, sobretudo nos estudos da Psicologia, existe um conjunto de conceitos que designam as formas de pensar “quem sou eu”, “como me vejo”, “como me avalio” e como “acredito em mim”. Diferentes tradições teóricas buscaram responder, sob perspectivas distintas, como uma pessoa passa a reconhecer-se como alguém com características relativamente contínuas no tempo, capaz de agir, lembrar, avaliar a própria conduta e posicionar-se diante dos outros. Trata-se de uma tentativa de descrever os processos pelos quais o sujeito torna-se objeto para si mesmo/reconhecido por si mesmo.

Encontramos nesse campo, dentre outros, os termos autoconceito (integrado pelos conceitos autoimagem, autoestima e autoeficácia), identidade, *self*, representações de si, autopercepção, consciência sobre si e, mais contemporaneamente, narrativa de si, *self* dialógico e concepção dinâmica de si. Esses termos são frequentemente usados como equivalentes entre si ou em conjunção, mas não devem ser considerados como sinônimos porque, embora próximos, eles se referem a dimensões distintas do funcionamento psicológico e carregam pressupostos teóricos diferentes, a depender das matrizes epistemológicas às quais pertencem. Igualá-los gera imprecisão conceitual e fragiliza as análises a serem feitas em uma pesquisa científica.

A psicologia científica começa a sistematizar esse problema no final do século XIX. Entre os autores fundadores desta ciência, William James ocupa lugar decisivo ao propor a primeira formulação psicológica organizada do sujeito, formulando o conceito de *self*. A partir dele, os distintos conceitos passam a deslocar-se progressivamente de uma noção centrada na interioridade individual para abordagens que enfatizam sua constituição social, simbólica e relacional, “[...] variando de uma perspectiva mais centrada em explicações intrapsicológicas, para concepções mais pautadas na definição a partir de sua dimensão social” (Pires; Branco, 2008, p.417). Essa segunda concepção fundamenta perspectivas que concebem o *self* como processo dinâmico e múltiplo, entre as quais se insere a proposta do *self* dialógico

desenvolvida por Hubert Hermans e aprofundada, numa perspectiva cultural e desenvolvimental, por Jaan Valsiner.

Neste capítulo, apresentaremos um percurso introdutório dessas transformações conceituais, partindo da distinção entre *I* e *Me* formulada por William James, passando por revisão bibliográfica sobre o termo autoconceito e chegando às condições teóricas que tornam possível a noção contemporânea de *self* dialógico como sistema relacional e dinâmico.

1.1 William James e a primeira formulação teórica do *self*

Em *The Principles of Psychology* (1890), William James propõe a primeira teoria psicológica sistemática do *self*. Seu ponto de partida é mostrar que uma pessoa não apenas vive, mas também pode voltar-se sobre si mesma, pensar sobre si e avaliar a própria existência. Assim, a noção de *self* deve incluir tanto o sujeito que experiencia quanto o sujeito que percebe que ele experiencia. James, então, distingue duas dimensões complementares: o *self* como sujeito (**//Eu**), que corresponde ao conhecedor e está relacionado à consciência imediata do que se percebe, pensa e age, guiado por uma voz interna subjetiva, embasada nas experiências e decisões pessoais; e o *self* como objeto (**Me/Mim**) – o conhecido, que se refere à maneira como o indivíduo se compreende e se apresenta ao mundo, na posição de um objeto de conhecimento.

O **//Eu** refere-se ao sujeito da experiência. É a instância que percebe, escolhe, dirige a atenção e mantém a continuidade da vida psíquica. Não pode ser observado diretamente como um objeto, pois corresponde ao ponto de vista a partir do qual toda experiência ocorre. O **//Eu** está associado ao sentimento de agência — a sensação de ser autor das próprias ações. Quando alguém decide, inicia uma atividade ou direciona voluntariamente seu comportamento, manifesta-se essa dimensão do *self*. Para James, trata-se do princípio organizador da experiência consciente, responsável por estabelecer ligações entre momentos sucessivos da vida mental e garantir a sensação de continuidade pessoal ao longo do tempo.

Já o **Me/Mim** corresponde a tudo aquilo que o sujeito pode reconhecer como pertencente a si. Diferentemente do *I*, ele pode ser observado, descrito e avaliado. Sempre que a pessoa diz “eu sou”, “eu tenho” ou “eu faço”, está mobilizando representações do *Me*. O sujeito torna-se, assim, objeto de sua própria reflexão.

James subdivide o *Me* em três constituintes principais. Estes incluem, em primeiro lugar, o **self material**, que está integrado ao corpo e a tudo que consideramos parte da própria vida, como a família, casa e os bens que possuímos. Em segundo lugar, encontramos o **self social**, que diz respeito ao reconhecimento pelo outro, ou seja, à percepção que as pessoas têm de nós e aos papéis sociais que desempenhamos. A terceira dimensão é o **self espiritual**, que representa a essência do *self*, conectando-se aos pensamentos, sentimentos, valores, crenças, disposições psicológicas e à individualidade de cada pessoa. Por fim, ainda temos o **ego puro**, que funciona como um fio condutor, assegurando que, mesmo diante das mudanças nas experiências e nas percepções, haja uma continuidade na essência do que somos.

Uma das contribuições fundamentais de James consiste em mostrar que o *self* não é uma unidade indivisível, mas uma organização dinâmica da experiência. O sujeito não apenas vive, mas observa a própria vida, avalia-se e reorganiza suas ações com base nessa autorreflexão. Surge, assim, a ideia de reflexividade psicológica: a capacidade de tornar-se objeto para si mesmo. Em seu trabalho, William James mostra que a relação entre sentimentos, emoções, egoísmo e a busca pela autopreservação é complexa e interconectada. As emoções não apenas afetam nossas ações, mas também nos impulsionam a agir, e essas ações, por sua vez, refletem e moldam a nossa percepção sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Em síntese: “[...] enquanto o eu conduz as ações e oferece interpretações, o mim representa a dimensão reflexiva do sujeito que realiza ações específicas segundo o *script* oferecido” (Freire e Branco, 2016, p. 26).

A partir dos trabalhos inaugurais de William James, o *self* passou a ser estudado não apenas como fenômeno interno, mas também como produto das

relações sociais. No início do século XX, autores ligados ao interacionismo simbólico aprofundaram essa dimensão relacional.

Charles Horton Cooley, por exemplo, destaca a relevância das interações sociais e das percepções que os outros têm de nós na formação do *self*, utilizando a referência social como um espelho. Cooley, argumenta que “desenvolvemos a vida interior por meio do pensamento e da ação direcionados para o exterior, relacionando-nos principalmente com outras pessoas, com causas e coisas semelhantes” (Cooley, 1902, p.189).

Cooley introduz a noção de *looking-glass self*, segundo a qual a pessoa constrói a imagem de si a partir da maneira como acredita ser vista pelos outros. O sujeito imagina a reação alheia, interpreta-a e desenvolve sentimentos associados (orgulho, vergonha, aceitação ou rejeição). Assim, o reconhecimento social torna-se parte constitutiva do *self*.

George Herbert Mead, por sua vez, retoma explicitamente a distinção de James entre *I* e *Me*, porém desloca seu fundamento para a interação social mediada pela linguagem. Para Mead, o *Me* representa a internalização das expectativas do grupo social, enquanto o *I* corresponde à resposta espontânea do organismo a essas expectativas. O *self* emerge quando a criança passa a assumir o ponto de vista do outro (o que não quer dizer submeter-se plenamente a ele), antecipando julgamentos e regulando sua própria conduta.

As contribuições de Mead, publicadas em 1934, refutam a concepção defendida por Cooley e James sobre a formação do *self* a partir das experiências afetivas destacando que “[...] a essência do *self* é cognitiva” (Mead, 1934, p. 191). Aprofundando as considerações de James acerca da dualidade do *self*, Mead considera o *I*/Eu como autor, um sujeito que cria e narra sua história, enquanto o *Me*/Mim é visto como o ator que desempenha papéis determinados nas interações sociais (Freire e Branco, 2016). Reitera também que o *self* não é inato; ele se forma ao longo do processo de socialização por meio da interação com os outros, na qual a linguagem e os símbolos são essenciais para a comunicação e a construção de significados compartilhados entre os indivíduos.

Assim, segundo Mead (1934) a identidade se constrói a partir da maneira como a pessoa percebe a visão que os outros têm dela e interpretam

suas atitudes em diferentes etapas. Dessa forma, o *self* deixa de ser apenas um fenômeno da consciência individual e passa a ser compreendido como resultado de processos comunicativos. A linguagem torna-se condição de possibilidade para que o sujeito se observe, se avalie e organize seu comportamento. O indivíduo aprende a dirigir a si mesmo do mesmo modo como foi anteriormente dirigido pelos outros.

1.2. Concepção de autoconceito e desenvolvimento humano

Ao longo do século XX, a teoria humanista de Carl Rogers traz contribuições para estas construções teóricas sobre a pessoa. Em resposta ao foco excessivo no ambiente (representado pelo behaviorismo) e ao determinismo do inconsciente (proposto pela psicanálise) emerge o humanismo, que enfatiza dois aspectos fundamentais: a centralidade da experiência subjetiva, a noção de autoconceito como conjunto relativamente estável de percepções sobre si, a noção de *self* ideal (relativa à como o sujeito gostaria de ser), os conceitos de congruência/incongruência (referentes ao grau de harmonia/discrepância entre experiência e autoconceito (Macedo; Silveira, 2012; Herman, 2007)).

A concepção de *self* em Carl Rogers dialoga com formulações clássicas de William James e George Herbert Mead, ao reconhecer o *self* como objeto de percepção e como resultado de processos relacionais. No entanto, Rogers desloca essa discussão ao enfatizar a experiência subjetiva e a organização do autoconceito como núcleo da personalidade, introduzindo noções como *self* ideal e congruência. Rogers confere centralidade à vivência individual e aos processos de desenvolvimento pessoal, particularmente no contexto clínico e da saúde mental, mas também se interessa pelo contexto escolar.

A concepção de autoconceito como um construto multidimensional e hierarquicamente organizado foi sistematizada por Shavelson, Hubner e Marsh (1976), que propõem sua subdivisão em domínios acadêmicos e não acadêmicos, consolidando uma distinção amplamente utilizada nas pesquisas educacionais contemporâneas. Dados o nosso foco e interesse em estudar o que as crianças pensam sobre si na transição entre a Educação Infantil e o

Ensino Fundamental, buscamos aprofundar como o autoconceito acadêmico tem sido abordado em pesquisa atuais.

A formação do autoconceito durante o percurso educacional é entendida em trabalhos que assumem este conceito como uma construção psicológica fundamental para a aprendizagem das habilidades/competências acadêmicas e o desenvolvimento de comportamentos para o desempenho escolar. Por que é tão importante? Porque as experiências obtidas na escola são promotoras do desenvolvimento de um senso de identidade e é a partir dessas percepções e relações com o ambiente e com as outras pessoas que os indivíduos se percebem e vão construindo seu autoconceito para enfrentar os desafios relacionados à sua aprendizagem.

Embora não haja uma definição consensual sobre o autoconceito na literatura, o que se parece aceitar atualmente, de acordo com Galindo-Dominguez (2019a), é a sua natureza multidimensional e a relevância do processo de socialização para sua constituição, já que não é herdado, mas construído ao longo da vida, mediante as interações com as pessoas, com o ambiente e com a(s) cultura(s). Neste sentido, “uma das pinceladas neste conceito foram as de Purkey (1970), considerando o autoconceito como um sistema complexo e dinâmico de crenças que um indivíduo considera verdadeiras a respeito de si mesmo” (Galindo-Dominguez, 2019a, p. 117).

Essa forma reflexiva sobre si mesmo, também é modificada durante o desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social a depender das interpretações que as pessoas fazem sobre si e de como se comparam com os outros; da maneira como fazem suas escolhas, avaliando suas habilidades e desenvolvem seus comportamentos aceitando ou negando suas competências. Por este motivo, é possível observar nos estudos, diferentes desdobramentos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental sobre a relação entre autoconceito e desempenho escolar.

Eskelä-Haapanen, Pakarinen e Lerkkanen (2023), como exemplo, retomaram o papel das crenças para as crianças no final do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como a importância do *feedback* dado pelo professor para o desenvolvimento da autoimagem positiva das crianças e da autopercepção de si no início da escolarização. Apoiadas na abordagem de Vigotski sobre a

aprendizagem e o desenvolvimento, buscam dar voz às crianças de aproximadamente 7 anos realizando entrevistas para identificar suas experiências de aprendizagem e crenças quanto ao seu próprio desempenho mediante as diferenças de gênero no *feedback* que receberam. De uma forma geral, os resultados demonstraram que as crianças tem crenças positivas sobre o seu desempenho escolar e dizem ser bons em acompanhar e se relacionar com os amigos, fazer novas amizades etc. No que diz respeito ao gênero e às crenças sobre os conteúdos escolares, as meninas dizem gostar mais de música e alfabetização enquanto os meninos, dizem gostar mais de matemática e educação física. Apenas 10% das crianças destacaram ter recebido um *feedback* positivo por parte de professores a respeito de seu desempenho, sendo mais frequente com as meninas.

Gleasure e Parkinson (2023) exploraram as percepções das crianças irlandesas do ensino primário sobre si mesmas convidando-as para se descreverem como aprendizes. As respostas foram analisadas pelos pesquisadores observando as percepções positivas de 125 crianças a partir de comentários como “bom”, “inteligente”, “esperto”, “trabalhador”, “bom ouvinte”, “sério” e “interessado”; das percepções negativas de 19 crianças a partir de comentários como “ruim”, “fraco”, “facilmente distraído” e “ouvinte ruim” e das percepções consideradas como neutras de 36 crianças a partir de comentários como “ok”, “normal”, “certo” e “médio”. Esses comentários podem ser analisados a partir de duas perspectivas de como o aluno aprende quando relata ser interessado e pouco distraído remetendo aos aspectos cognitivos e metacognitivos da aprendizagem e de quem, a partir do seu senso de identidade e pertencimento, tem consciência de si como aprendiz.

De acordo com Galindo-Dominguez (2019b), o autoconceito dos alunos tem como premissa a satisfação da necessidade de sentir-se competente. A satisfação dessa necessidade é preditora de uma autopercepção positiva para o seu sucesso, satisfação pessoal e desenvolvimento socioemocional (Gerritsen, 2023; Ruit et al. 2023).

Alunos com uma autopercepção negativa sobre suas qualidades e desempenhos e que não recebem uma orientação para lidar com suas dificuldades de aprendizagem ou não encontram motivação para aprender,

estão sujeitos a desencadear sintomas precoces de ansiedade e depressão (Morales et al. 2023). Como sugestão para enfrentar esses desafios acadêmicos de insucesso escolar, assim como a tomada de decisões sobre as retenções dos alunos durante o Ensino Fundamental, Pipa, Daniel e Peixoto (2024) e Santos e Monteiro (2024) destacaram a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas de intervenção aumentando o tempo de instrução. Obermeier, Schlesier e Gläser-Zikuda (2022), complementaram realçando a importância do envolvimento das famílias e a flexibilidade curricular melhorando, consecutivamente, a qualidade instrucional e o clima social (Obermeier; Schlesier; Gläser-Zikuda, 2022). Assim, autores mostram que

[...] os resultados educacionais não são influenciados apenas pelas habilidades e capacidades cognitivas dos alunos; eles também estão associados a habilidades não cognitivas, incluindo autoestima e autoavaliação, e características relacionadas à escola, como autoconceito acadêmico, autoconfiança e autopercepções de competência (Kisfalusi, 2023, p. 879).

Do ponto de vista das culturas, vários estudos também demonstraram diferenças étnicas na autoavaliação dos alunos. No estudo de Kisfalusi (2023), isso é observado com os alunos ciganos que, ao se compararem com seus amigos não ciganos, além de realizarem uma autoavaliação mais baixa sobre si, apresentam uma menor expectativa quanto ao Ensino Médio.

Em outro estudo de replicação conceitual sobre uma intervenção de autoafirmação para melhorar o desempenho acadêmico de alunos de baixa renda na Inglaterra, See et al. (2021) destacam que os estereótipos dos alunos de famílias minoritárias ou pobres foram minimizados por meio de atividades de escrita com pequenos textos sobre valores e coisas que importavam para eles, ampliando o seu senso de valor e diminuindo os impactos negativos das percepções sobre si mesmos.

Estas formas de consciência sobre a capacidade de enfrentar e superar as dificuldades lidando com as frustrações de modo a transformá-las em oportunidades é chamada de resiliência (Thorsen; Hansen; Johansson, 2021). E, de acordo com Herrera, Al-Lal e Mohamed (2020), está relacionada aos traços de personalidade como por exemplo, polidez e assertividade e a inteligência emocional, pois denota a capacidade de identificar suas

competências até mesmo diante das situações em que se compara com os outros.

De acordo com alguns autores, tais como Supervía et al. (2023), no Ensino Médio as habilidades emocionais já desenvolvidas durante os anos escolares anteriores desempenham um papel importante nas habilidades acadêmicas para “[...] a formação das atitudes dos alunos em relação a si mesmos e aos seus estudos” (Jónsdóttir e Blöndal, 2023, p. 622) evitando resultados desfavoráveis como a evasão e demonstrando seus propósitos por meio do engajamento com as atividades escolares e do senso de pertencimento escolar (Korpershoek et al. 2020). Dessa forma, a motivação “[...] entendida como um conjunto de crenças que os alunos mantêm sobre seus objetivos e propósitos para revelar por que uma meta é importante para eles” é o elemento mediador entre as atitudes e desempenho escolar (Usán; Salavera; Teruel, 2019, p.878).

Estudos realizados no Ensino Superior, analisaram a autopercepção de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Múrcia sobre sua formação criativa e seus níveis de eficácia. Foi aplicado um questionário baseado em cinco dimensões: percepção pessoal, percepção sobre a criatividade, conhecimento da criatividade e formação criativa. Baseados em suas experiências das etapas anteriores de ensino, os estudantes comentaram que não foram formados para desenvolver suas habilidades criativas e por isso, demonstram uma incompreensão do seu autoconhecimento criativo “[...] propiciador da autoeficácia integrada nos processos metacognitivos de controle e regulação da atividade e da aprendizagem consciente” em situações que envolvem por exemplo a resolução de situações-problema ou de ter novas ideias (Ramón-Vérdu; Boj-Pérez; Villalba-Gómez, p. 35, 2020).

Turner et al. (2024) e Wimmer et al. (2019), analisando o papel das crenças durante as avaliações e os antecedentes desencadeadores da ansiedade para o desempenho do aluno em exames, relacionaram a disposição dessa emoção antecipada aos afetos já vivenciados pelos estudantes durante o seu percurso acadêmico. Uma das formas de lidar com as situações estressantes além da preparação para os exames é receber

feedbacks sobre o desempenho por parte do professor sobre o que deveria ser alcançado.

Em síntese, podemos dizer que as dimensões do autoconceito apresentadas na literatura relacionadas ao desempenho acadêmico são abordadas de diferentes perspectivas como a idade, o gênero, o ano de escolaridade, o nível sócio econômico, dentre outras.

1.3 A emergência da perspectiva dialógica

A partir dessas abordagens empíricas e epistemológicas que investigaram a origem e natureza do *self* e do autoconceito, destacando a identidade e a individualidade de cada pessoa, três pontos principais emergem: 1) a identidade e mudanças, considerando a continuidade do que somos mesmo diante das transformações que ocorrem em ao longo do tempo em nossas vidas; 2) a unicidade e semelhança, ressaltando nossa singularidade em contraposição à semelhança com outras pessoas e 3) a construção do *self*, questionando quem é responsável pela formação de nossa perspectiva de mundo, fundamentada em termos como: “maturacionismo versus aprendizagem, nativismo versus empirismo e hereditariedade versus ambientalismo” (Macedo; Silveira, 2012, p. 282).

O empenho em superar essas dicotomias permitiu que a Psicologia evoluísse de um senso profundo de identidade para contemplar aspectos externos e mutáveis, ou seja, sensíveis ao contexto social e influenciados por fatores como espaço (distintos lugares sociais) e tempo (distintos momentos na trajetória de vida). Assim, “[...] no equilíbrio entre mudanças e mesmice, e como as pessoas equilibram a mudança e ainda permanecem as mesmas, a Psicologia começou a considerar um *self* flexível, mutável, estendido, espacializado e materializado” (Ligório, 2013, p. XVI).

Ao longo do século XX, acumularam-se evidências de que a experiência de si não é estática nem uniforme. As pessoas apresentam modos diferentes de posicionar-se dependendo do contexto relacional, dos interlocutores e das práticas culturais de que participam. Um mesmo indivíduo pode ser,

simultaneamente, aluno, filho, amigo, cuidador ou profissional, mobilizando expectativas, valores e formas de ação distintas em cada situação.

Essa multiplicidade não implica fragmentação patológica, mas expressa a natureza relacional do *self*. A continuidade pessoal passa a ser compreendida não como unidade rígida, e sim como organização dinâmica que integra posições variadas ao longo do tempo ou até sincronicamente, a depender do contexto social focalizado. Porém, importante entender que o sujeito mantém coerência relativa, justamente por conseguir articular diferentes perspectivas sobre si mesmo.

Esse movimento teórico prepara o terreno para abordagens que enfatizam o caráter processual e comunicativo do *self*. A experiência de si passa a ser vista como resultado de diálogos internos e externos, nos quais vozes sociais, expectativas culturais e posicionamentos pessoais entram em relação constante.

As teorias socioculturais do desenvolvimento ampliam essa perspectiva ao enfatizar o papel dos signos e das práticas culturais na formação do sujeito.

O *self*, portanto, deixa de ser entendido como estrutura interna prévia ao contato social e passa a ser concebido como sistema psicológico que se desenvolve na interação mediada culturalmente. A reflexividade descrita por William James ganha base histórica, social e semiótica: o sujeito pode pensar sobre si porque dispõe de instrumentos simbólicos compartilhados.

A perspectiva dialógica se fundamenta no pressuposto de que elementos construídos e mediados pela linguagem desempenham um papel crucial na organização e na forma como pensamos e interpretamos nossas experiências e a nós próprios. A comunicação é considerada como um elemento fundamental na teoria do *self* estabelecendo uma conexão entre a identidade e a aprendizagem. Essa dinâmica envolve interações que integram a mediação semiótica e dialógica conforme delineado a partir de 1990 na teoria do *self* dialógico, inicialmente formulada por Hermans, Kempen e Van Loon (1992) e, posteriormente ampliada por Jaan Valsiner. Esse referencial teórico fundamenta-se em três contribuições principais: a Psicologia do self de William James (1902) os estudos George Herbert Mead destacando a dimensão social do self (1934) e a constituição dialógica da Linguagem de Mikhail Bakhtin

(1986). Nessa perspectiva, o *self* não é tratado como entidade unitária nem apenas como conjunto de representações internas, mas como sistema dinâmico de posicionamentos em relação a si próprio e aos outros (reais ou imaginados).

O *self* é visto, então, como um sistema composto com as “vozes” ou diferentes partes de si mesmo (o eu como mãe, como profissional, como amiga, como estudante) permitindo que o sujeito organize suas interpretações e pontos de vista de modo que chegue a um entendimento sobre como agir em cada situação. O resultado desse diálogo é a capacidade de assumir posições ao desempenhar papéis. Por exemplo, quando uma pessoa está com seus pais, a “voz do filho se torna mais proeminente. No trabalho, a “voz” do profissional. Na igreja, a “voz” de pastor. Essa habilidade de alternar e integrar os diferentes papéis é o que forma a singularidade de cada sujeito.

Essas relações constituídas pela/na interação estão em constante negociação do eu com os outros e com o mundo, em função das experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais, como por exemplo, a família, a escola, a igreja e o trabalho. Em cada uma dessas interações definidas por um contexto específico, com práticas sociais pré-determinadas na sociedade, assumimos papéis e negociamos a nossa existência. Neste âmbito, o conceito de *self* não pode ser entendido de maneira isolada: sua existência se dá na relação com os outros, como “[...]duas faces de uma mesma moeda: o *self* só existe na medida em que se relaciona com outros *selfs*” (Bertau; Gonçalves, 2007, p. 2).

Desta forma, conforme exposto por Hermans e Hermans-Konopka (2010), o conceito de *self* dialógico sintetiza a multiplicidade de diversas posições de “eus”, que são contingenciadas pelo ambiente social e por contextos específicos de tempo e espaço, os quais alteram a posição do indivíduo em resposta a variações nas circunstâncias e contextos em que se encontra. Ao assumir uma determinada posição, a pessoa estabelece relações tanto com o outro quanto consigo mesma, por meio de comunicações verbais e não verbais.

Jaan Valsiner, em suas reflexões sobre esse tema no início dos anos 2000 amplia o conceito de *self* dialógico proposto por Hermans, ao deslocar o

foco de uma descrição mais estrutural das “posições do eu” para uma compreensão processual, desenvolvimental e semiótica. O autor acrescenta quatro contribuições importantes em relação ao que já vinha sendo elaborado conceitualmente sobre o *self* dialógico. Em primeiro lugar, pela ênfase que coloca no **desenvolvimento** do *self*. Enquanto Hermans descreve o *self* como um sistema de posições que dialogam, Valsiner argumenta que esse sistema está em constante construção ao longo do tempo. O *self* não é apenas múltiplo, mas historicamente constituído, sendo continuamente reorganizado nas trajetórias de vida. Uma segunda contribuição refere-se ao **papel da mediação semiótica**, destacando que o *self* se constitui por meio de signos (linguagem, símbolos, narrativas). Assim, o diálogo não é apenas entre “vozes”, mas envolve processos de significação que organizam e regulam a experiência. Em terceiro lugar, Valsiner mostra que as diferentes posições do eu não são apenas coexistentes, mas são organizadas em **relações hierárquicas e dinâmicas de poder**, com algumas posições regulando outras. Por fim, Valsiner radicaliza o papel da **cultura**, ao propor que ela não é apenas um contexto externo, mas um sistema de recursos simbólicos internalizados que orientam o funcionamento do *self*. O diálogo interno é, portanto, culturalmente estruturado. Em síntese, se em Hermans o *self* dialógico é um “espaço de vozes”, em Valsiner ele passa a ser compreendido como um processo semiótico em desenvolvimento, no qual essas vozes são organizadas, transformadas e reguladas ao longo do tempo, em estreita relação com a cultura.

Segundo Bertau e Gonçalves (2007), essa nova perspectiva favorece a superação das antigas concepções tradicionais que consideram o eu como uma entidade isolada. Essa abordagem ressalta que o eu e os outros estão intimamente interconectados em relações dinâmicas, que são permeadas por negociações e renegociações na construção de conhecimentos e no processo de autodesenvolvimento. Neste contexto, a aprendizagem dialógica assume um papel central, considerando a forma singular como cada indivíduo ocupa e desempenha sua posição nas interações (Bertau; Gonçalves, 2007; Ligório, 2013, Freire e Branco 2016).

A noção de diálogo torna-se central porque a experiência de si envolve a presença internalizada de múltiplas vozes sociais. Cada uma das vozes representa uma posição autoral distinta e, como um personagem, pode estabelecer narrativas sobre seu respectivo mim; esse diálogo incessante e multifacetado constitui um *self* narrativamente estruturado e descentralizado (Hermans, 2001). O *self* circula entre posições internas e externas, sendo que as internas se referem às diferentes facetas de um indivíduo (por exemplo, o papel de aluno) e as externas às pessoas de seu convívio social (por exemplo, uma professora). O interesse não está na caracterização de posições (o que reafirmaria a oposição entre indivíduo e sociedade), mas nas relações entre as posições.

O sujeito conversa consigo mesmo, antecipa respostas, avalia posições e reorganiza significados continuamente. A reflexividade descrita por James, a internalização social descrita por Mead e a mediação simbólica enfatizada pelas teorias socioculturais convergem, assim, para uma concepção em que o *self* é entendido como processo semiótico e relacional em permanente transformação.

Para Stemplewska-Zakowicz, Walecha e Gabinska (2006), cada posição do eu produz uma narrativa diferente de si, resultando em que um mesmo indivíduo apresenta diferentes facetas de acordo com a posição do eu que é prevalente (ou seja, que recebe voz) em um dado momento. Utilizando tanto a voz ativa quanto a passiva,

[...] me posiciono em relação ao outro ou a mim mesmo, mas também sou posicionado pelo outro. Temos a capacidade inerente de responder ao posicionamento dos outros com contraposições, na forma de concordância, discordância, protesto ou oposição (Monereo; Hermans, 2023, p. 447).

O *self* é um sistema cujo funcionamento visa a unidade, mas esta unidade não é uma propriedade e sim um estado sempre provisório. A unidade nunca é atingida de forma permanente. O diálogo entre as posições é pontuado por relações de poder e dominação, ocasionando hierarquias momentâneas. As posições podem se tornar estereotipadas e a fixação do eu em alguma posição específica prejudicaria o movimento do *self*, – gerando uma monologização do *self* (quando o movimento dialógico se torna muito restrito).

Esses arranjos hierárquicos, de acordo com Branco e Madureira (2008), são constituídos a partir das múltiplas “posições do eu” fortemente marcadas pelas emoções. Cada posição assume uma dominância ou recuo mediante as experiências subjetivas e interações com outros significativos levando a períodos de instabilidade. O equilíbrio ocorre quando uma dessas posições se estabelece por um determinado tempo. As tensões funcionam como motores de desenvolvimento para os processos de autorregulação, negociação e gênese de novas posições do eu. Conforme os autores, “As tensões, os conflitos e as contradições no *self* dialógico podem trazer consequências benéficas para seu funcionamento, pois permitem processos de autoregulação e o desenvolvimento de estratégias criativas de negociação” (Branco e Madureira, 2008, p. 81).

Três procedimentos contribuem para a inovação no *self*: primeiramente, a introdução de uma nova posição no sistema, o que implica, necessariamente, uma reorganização do *self* (por exemplo, no caso de nosso interesse, a posição aluno no/do Ensino Fundamental); em segundo lugar, possíveis transformações nas relações hierárquicas internas, dando a certa posição uma voz mais saliente; por fim, em terceiro lugar, a formação de coalizões ou *clusters* entre posições, reforçando-se umas às outras e formando subsistemas (Santos & Gomes, 2010). Podemos nos reposicionar quando nos movemos de uma posição para outra (de criança em casa para aluno na escola ou de uma turma para outra, por exemplo).

Assumindo essa perspectiva relacional, interativa e em constante mudança do desenvolvimento humano, que enfatiza a relevância do contexto sociocultural na aprendizagem por meio do diálogo, discutiremos a seguir a formação do *self* dialógico durante o processo de desenvolvimento infantil.

A formação do *self* dialógico nas crianças é um processo contínuo, apoiado na dinâmica entre as diferentes posições do eu nas relações sociais. Esse progresso se revela tanto na dimensão ontogenética, ao longo do desenvolvimento infantil, quanto na dimensão microgenética, nas interações diárias.

Nos primeiros momentos do desenvolvimento, a dialogicidade aparece principalmente nas interações paraverbais e não verbais: tom de voz,

velocidade e ritmo da fala, pausas, olhares, posturas corporais, gestos e até no silêncio. A primeira referência cultural é, na maior parte dos casos, a voz materna. Muito antes de um bebê ser capaz de se expressar verbalmente, ele constrói a percepção de “si” por meio das trocas comunicativas nas interações com os pais e/ou cuidadores. O choro é um exemplo significativo desse processo. Quando o bebê chora, a mãe (ou a principal figura de cuidados) compreende a ação, busca interpretá-la (“Está com fome”) e reage, oferecendo a amamentação. Nesse contexto, embora bastante gradualmente, vão se formando as primeiras concepções de “si”: “Eu tenho fome”, “Eu recebo cuidados” e “Eu posso afetar o meu entorno”.

Ao responder ao choro de forma atenta e significativa, mãe/figura cuidadora não somente atende à necessidade fisiológica, mas atribui sentido à comunicação do bebê, iniciando o desenvolvimento de posições pessoais e o reconhecimento da distinção entre “eu” e o “outro”. Esse processo de diferenciação é a essência do *self*, que se constrói a partir das interações sociais, na linguagem e nas experiências socioculturais, dentro de um contexto de significados já estabelecidos que vai sendo apresentado aos bebês (Moreno; Branco, 2015).

Apesar do crescimento das pesquisas sobre o tema da constituição do *self* dialógico, Moreno e Branco (2015) assim como Hermans e Hermans-Konopka (2010), destacam a predominância de investigações com recém-nascidos e bebês. Outros estudos sobre o *self* também mostram que a maioria foi realizada com bebês (Lyra; Scorsi, 2016) ou adultos (Ribeiro; Gonçalves, 2011), evidenciando a falta de pesquisas com crianças entre cinco e oito anos (Roncancio; Branco, 2015). Considerando essa escassez, vários autores (Roncancio-Moreno et al., 2017; Freire, 2008; Pires; Branco, 2008; Roncancio; Branco, 2017) destacam a necessidade de que futuras investigações sobre as “concepções de si mesmo” se dediquem a superá-la e assegurem a voz ativa das crianças. Além disso, tais estudos devem enfatizar o aspecto dinâmico e interativo do desenvolvimento, especialmente ao levar em conta que, nesse processo contínuo de formação, diferentes posições de eu podem conflitar.

Em decorrência disso, consideramos que algumas questões levantadas por Rochat (2003) continuam pertinentes nesse contexto. Considerando a escassez de investigações que tratem especificamente da constituição do *self* dialógico na infância, no próximo tópico recorreremos a resultados de pesquisas desenvolvidas em outros referenciais teóricos, mobilizando contribuições que nos ajudem a responder a perguntas como as formuladas por Rochat (2003, p.718): “quando a criança começa a se perceber como um indivíduo único e diferente dos outros? De que maneira esse processo de formação do eu se desenvolve ao longo do tempo”?

1.4 A constituição do *self* no desenvolvimento infantil: estudos clássicos

Estudos realizados sobre a formação do reconhecimento de si indicam que, mesmo antes do surgimento da autoconsciência explícita — que é evidenciada pelo autorreconhecimento e pela autoidentificação em espelhos ou fotos — os bebês já demonstram uma percepção implícita de si mesmos. Conforme Rochat (2003), a concordância em relação aos marcos do desenvolvimento infantil nas investigações sugere que o desenvolvimento do *self* (como noção de si mesmo) e da consciência ocorre a partir de experiências que independem das primeiras palavras, sendo influenciadas pela percepção (através dos sentidos), propriocepção (percepção do corpo e movimentos) e a comunicação (interação com o(s) outro(s)).

Conforme Fogel, Koeyer, Bellagamba e Bell (2002), as crianças desenvolvem uma forma não verbal de *self* dialógico nos primeiros 18 meses, com a utilização de padrões de diálogo semelhantes a roteiros vagos de interação, que envolvem a improvisação de acordo com o momento. Mas também existem roteiros rígidos (que quando utilizados sofrem pouca ou nenhuma modificação, tornando-se estereotipados) e roteiros criativos (que quando acionados trazem abertura e inovação, originando novas relações dialógicas). Os autores argumentam que nos primeiros anos de vida a natureza das posições do eu refere-se à corporificação da experiência. A criança experimenta com os sentidos: tocando, vendo, levando objetos à boca... Essas experiências servem de conteúdo para as posições iniciais. Observando sua

mão, o bebê lida com duas experiências distintas: sensação proprioceptiva e tátil e a visão da mão. Através das experiências cotidianas, vai ocorrendo uma crescente integração destas experiências, com a coordenando movimentos e o desenvolvimento de uma imagem de si. O surgimento da linguagem concretiza a dialogicidade e possibilita que o diálogo, moldado pela cultura, dê origem a novos processos psicológicos: a consciência de si (quando a criança passa a reconhecer a si mesma) e a autoconsciência (capacidade de refletir sobre suas próprias experiências, intenções e consequências) culminando na sua expressão em práticas de autoapresentação.

Em síntese, os recém-nascidos, por não terem a habilidade de se comunicar verbalmente, vivenciam o *self* por meio de experiências principalmente corporais em vez de discursivas, embora imersos no discurso do(s) outro(s). Eles diferenciam o corpo do espaço, demonstrando processos sensoriais e relacionais que sustentarão as formas mais complexas de autoconsciência mencionadas por Rochat e Hespos (1997) e por Rochat (2003). Esses autores apresentam seis níveis de autoconsciência, que se desenvolvem e parecem variar ao longo da vida.

A primeira possibilidade analisada, representa o **nível 0 (confusão)** e varia do “autoesquecimento (falta de consciência) ao autoconhecimento”. Em outras palavras, devido à ausência de percepção de si, o bebê não nota reflexo no espelho, frequentemente confundindo a imagem refletida com a realidade verdadeira do ambiente que a produz; o **nível 1 (diferenciação)**, representa a etapa inicial do desenvolvimento da consciência e da relação entre o *self* e o reflexo no espelho. Observa-se o reconhecimento da imagem refletida no espelho (individualidade) e a percepção dos movimentos notados também no espelho, onde um reflexo reage aos próprios movimentos, conseguindo assim diferenciar seu corpo e suas ações do(s) outro(s) e do ambiente; o **nível 2 (situação)**, remete à conexão entre a propriocepção dos movimentos que são refletidos no espelho, que é única para cada um e a superfície do espaço situado em relação ao corpo, ou seja, está fora dele; **nível 3 (identificação)**, início do processo de reconhecimento de si; o sujeito entende que a imagem refletida no espelho é uma parte dele mesmo; no **nível 4 (permanência)**, a autopercepção se expande além da simples imagem refletida no espelho,

sendo entendida ao longo do tempo (presente, passado e futuro) como uma narrativa e identidade singular, permitindo que a pessoa se reconheça em fotografias e vídeos, evidenciando uma memória autobiográfica; por fim, no **nível 5 (autoconsciência ou “meta”-autoconsciência)**, o indivíduo passa a se perceber não só a partir de sua perspectiva, mas também através da visão que os outros têm dela. Essa compreensão interna de si mesmo e a consideração de como é percebido e avaliado pelos outros, resultam na autoconsciência social, que vai desde a aparência, até o desejo de aceitação. Isso também implica um controle sobre a forma como se apresenta, levando a sentimentos de vergonha (quando acredita ter sido mal avaliado), orgulho (quando acredita ter sido bem avaliado), além de embaraço, culpa ou vaidade, que também emergem desse mesmo processo.

Nos estudos desenvolvidos por Bertenthal e Fischer (1978) e Anderson (1984) sobre a obtenção do reconhecimento de si mesmo na infância, os autores estudam o desenvolvimento da noção de self por meio da mediação de tarefas planejadas. Bertenthal e Fischer (1978), observaram 48 bebês entre 6 a 24 meses de idade junto às suas mães, examinando seus comportamentos em uma sequência de cinco tarefas: exploração tátil, tarefa do chapéu, tarefa do brinquedo, tarefa com rouge (maquiagem), tarefa nomear-se frente ao espelho⁴. O objetivo era verificar se o autorreconhecimento dos bebês sobre as imagens projetadas no espelho nas cinco tarefas se mantinha ou variava, de acordo com a faixa etária. Os resultados demonstraram que “[...] o desenvolvimento do autorreconhecimento na infância não surge repentinamente em um único ponto do desenvolvimento; ele se desenvolve gradualmente por meio de uma série de estágios” (Bertenthal; Fischer, 1978, p. 49).

⁴ Tratava-se de cinco tarefas de autorreconhecimento em frente ao espelho: na exploração tátil, o bebê era colocado em pé, de frente para o espelho; na tarefa do chapéu, o bebê era vestido com um colete com uma imagem de chapéu, depois era colocado um chapéu em sua cabeça e, em seguida, ele era colocado em frente ao espelho; na tarefa do brinquedo, o bebê era colocado em frente ao espelho e, em seguida, um brinquedo baixava do teto atrás dele, projetando sua imagem no espelho um pouco acima do nível dos seus olhos; na tarefa da maquiagem, um ponto de *rouge* (maquiagem) era aplicado na ponta do nariz do bebê e depois de um tempo de brincadeira livre o espelho era colocado em sua frente; na tarefa de nomear-se, o bebê era colocado em frente ao espelho, a mãe segurava o espelho de modo que a imagem dela não fosse projetada, apontava e perguntava para o bebê: “Quem é esse?”.

Pesquisas desenvolvidas por Fogel et al. (2006) também reforçam essa ideia ao demonstrar que o autorreconhecimento emerge aos poucos, em diversos frames interacionais de origem sociocultural (jogos e brincadeiras) dentro do padrão relacional de comunicação mãe-bebê inicialmente diádico (mãe-bebê) e posteriormente triádico (mãe-bebê-objeto). Entre dois aos sete meses de idade, com objetos geralmente fornecidos por adultos, os bebês desenvolvem habilidades perceptivas e motoras por meio do “brincar face a face”, onde exploram os objetos usando o tato e a visão. Eles seguram e investigam manual e oralmente até que consigam alcançar visualmente de forma direcionada (estendendo o braço, abrindo e fechando os dedos até conseguir pegar o objeto). Ao desenvolver essa habilidade, tornam-se mais autônomos e, ao interagir com esses objetos através das trocas sociais com outras pessoas, ampliam a atenção direcionada a eles (objetos).

Por volta dos 9 meses, a criança evolui de uma interação diádica para uma triádica, em razão do avanço da atenção compartilhada, o que lhe permite entender as intenções do outro e reconhecer-se como parte das interações, um passo fundamental para a constituição do *self* dialógico (Moreno e Branco, 2015). Ao realizar uma revisão sobre o desenvolvimento do autorreconhecimento (partindo das respostas dos bebês aos seus reflexos no espelho) Anderson (1984) aponta a importância da noção de permanência do objeto para a autoconsciência corporal e menciona que uma das pistas relatadas nos estudos para o autorreconhecimento precoce são as brincadeiras e imitações iniciais. Destaca o autor que essas atividades de exploração e imitação de comportamentos desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e socio-relacional das crianças. Esses argumentos são confirmados por Rochat (2003):

As medidas de atenção sustentada a objetos durante a brincadeira exploratória no primeiro ano são bons preditores de habilidades de resolução de problemas na pré-escola, compreensão linguística, nível de brincadeira de faz de conta [...] mesmo quando fatores como estímulo materno, nível sócio econômico, educação e riscos são controlados (Rochat, 2003, p.45).

Outras pesquisas apontam que o autorreconhecimento dos bebês em atividades guiadas pelo espelho não ocorre antes dos 15 meses; em alguns,

ocorre depois dessa faixa etária, e é uma característica da maioria deles aos 2 anos de idade. No entanto, isso só pode ser confirmado quando observamos que a criança, ao se reconhecer, cria a imagem (Sou eu) e, principalmente quando ela demonstra ter a consciência de si diferenciando suas características das dos outros, como pode ser observado no exemplo advindo da pesquisa realizada por Lewis e Brooks-Gunn (1979),

[...] quando David [...] olha mais tempo ou de forma mais positiva para uma imagem de si mesmo do que para uma imagem do outro, e imita fitas de vídeo de si mesmo mais do que uma fita de vídeo de outro (Lewis; Brooks-Gunn, 1979 apud Anderson, 1984, p. 47).

Dessa forma, é possível entender a constituição da noção de si como um processo contínuo e relacional que se inicia com as experiências intersubjetivas de atenção compartilhada, é reforçado pelas atividades de imitação e brincadeira, e se consolida com a habilidade da criança de se reconhecer como uma pessoa única, capaz de refletir sobre si mesma e sobre os outros.

Harter (2012), trabalhando com os conceitos de autoconsciência e autorrepresentação, concentra seus estudos nas diferenças de desenvolvimento destas capacidades durante a infância, examinando sua origem em três períodos: na primeira infância (dos 2 aos 4 anos); da primeira à segunda infância (dos 5 aos 7 anos) e da infância média à tardia (dos 8 aos 10 anos).

Reconhecendo que, inicialmente, as crianças adquirem consciência física/corporal, conforme apresentado por Bertenthal e Fischer (1978) e Anderson (1984), Harter (2012) confirma que, com o aparecimento da linguagem na primeira infância, a autoconsciência assume manifestações mais psicológicas. “A consciência do eu-*self* (como observador) e do eu-*self* (como observado) assume a forma de verbalizar atributos e comportamentos autorreferenciais” (Harter, 2012, p. 29). A partir dos 3 a 4 anos observa-se que as crianças passam a se autodescrever fazendo referências àquilo que é observado em si (“Eu sou um menino”), sobre as atividades desenvolvidas (“Posso correr muito rápido”) e habilidades adquiridas (“Posso contar até 100, quer me ouvir?”), referindo-se a atividades sociais relacionais e emocionais

(“Estou muito feliz brincando de boneca com minhas amigas” e “Fico triste quando a vovó tem que ir embora”), refletindo descrições concretas sobre seus comportamentos na forma de habilidades, atividades, posses e preferências. Devido à incapacidade de fazer comparações sociais nesse momento, as crianças só fazem uso de comparações temporais, como por exemplo, “Posso correr muito rápido, mais rápido do que quando tinha 2 anos!”, as narrativas apresentam falas isoladas e, ao se autoavaliarem, as crianças não são capazes de assumir diferentes perspectivas e seus atributos revelam, normalmente, apenas quatro afetos: feliz, bravo, triste e assustado (Harter, 2012).

As mudanças nas elaborações das narrativas pessoais ao longo do tempo, de acordo com Harter (2012), são altamente influenciadas pelos pais que contam a elas histórias relacionadas às experiências passadas criando memórias e dialogam sobre o presente ampliando seu vocabulário. Nas narrativas elaboradas pelos pais, os elementos linguísticos e conceituais costumam ser mais detalhados quando se trata das filhas que dos filhos. Relacionadas a esta tendência, as narrativas das meninas tendem a ser mais minuciosas e a descreverem características interpessoais com temas relacionados a emoções e amizades (“Minha melhor amiga Rebeca e eu, geralmente brincamos juntas depois da escola”), enquanto que as narrativas dos meninos tendem a ser mais reduzidas com foco em suas habilidades (“Sou bom em trabalhos escolares, sei letras e números e agora sei ler!”).

A desigualdade de gênero apresentada nas falas dos pais tem uma origem cultural e também pode ser identificada “[...] na mídia, publicidade, televisão, filmes, livros infantis, brinquedos infantis, roupas infantis” (Hayne; McDonald, 2003, apud Harter, 2012, p. 40). Conforme Harter (2012),

[...] estrutura cultural dita papéis e valores culturais. As escolhas ocupacionais provavelmente refletem estereótipos de gênero, como bombeiro, médico e atleta profissional (no caso da criança masculina) e professora, enfermeira e mãe para crianças femininas (Harter, 2012, p.48).

Em diferentes pesquisas acerca da formação do *self* em crianças de 2 a 7 anos, sob a ótica relacional e discursiva, as manifestações de

autoapresentação que surgem nas interações cotidianas, especialmente com adultos, apresentam diversas formas de expressão: além da verbalização, são transmitidas por meio de gestos, ações e escolhas (Komatsu, 2010, 2012), tornando essa narrativa um recurso potente para o autoconhecimento (Belgard, 2005). Nas investigações realizadas com crianças de 5 anos utilizando a análise de histórias para a construção de narrativas, Belgard (2005) observa que as crianças são capazes de construir narrativas coerentes, refletindo sobre si mesmas, atribuindo significados a seus mundos de maneira sistemática. Entretanto, por considerar apenas esses elementos de estrutura formal dos relatos, o autor descuida da compreensão da narrativa como produto cultural empobrecendo a interpretação dos aspectos intersubjetivos e dialógicos na construção da autoconsciência.

Da mesma forma, as crianças tomam consciência das categorias tipicamente opostas, relacionadas às descrições de si e do outro como, por exemplo, bom e mau; de descrições físicas, como alto e baixo; das emoções, como triste e alegre e passam a diferenciar as características positivas das negativas por meio de comparações e reconhecimento de que seus atributos estão sendo avaliados pelos outros, como podemos observar no exemplo de uma criança entrevistada aos 5 anos: “Não, não há como você ser inteligente e burro ao mesmo tempo. Você só tem uma mente!” (Harter, 2012, p.51).

Uszynska-Jarmoc (2008), ao analisar os conceitos de “autoestima” e “autoconhecimento” por meio de entrevistas, desenhos e questionários com crianças entre 6 e 7 anos, reforça a relevância da narrativa individual e da investigação do que essa narrativa revela sobre a própria percepção da criança. Destaca a autora que a maneira pela qual as crianças entendem e atribuem valor às suas próprias experiências não se restringe apenas às suas descrições físicas, mas inclui também avaliações psicológicas e sociais que demonstram o modo como se autoavaliam e se autoapresentam com base no que aprenderam culturalmente sobre si e na percepção que acreditam que os outros têm delas.

Van Doornevan Nijnatten (2012), ao conduzir uma pesquisa com crianças de 7 anos em ambiente terapêutico, empregou uma versão adaptada do método “auto-confrontação” de Hermans. Esse método se concentrou na

tomada de consciência e nas diversas posições do eu (diferentes vozes, emoções e perspectivas sobre si mesma). Ao final de cada sessão, as crianças eram incumbidas de planejar a próxima atividade, trazendo algum material de casa que desejassem compartilhar. Durante as sessões, ficou evidente que a autonomia em planejar as próximas sessões e selecionar recursos para compartilhar ou dialogar sobre si mesmas permitiu que as crianças não apenas identificassem suas preferências, mas também experimentassem e nomeassem diferentes emoções relacionadas a suas experiências internas (vozes), diferindo daquilo que, muitas vezes, não ocorre em ambientes escolares ou familiares.

Da infância média à tardia (dos 8 aos 10 anos), a internalização das opiniões dos outros e padrões de comportamento passa a funcionar como “autoguias”. A descrição dos atributos se concentra nas habilidades (“Na escola, estou me sentindo bem inteligente em certas matérias, como artes da linguagem e estudos sociais”). Nas características interpessoais, por meio de generalizações (“sou legal com as pessoas, prestativa e consigo guardar segredos”). Nas comparações sociais, com uma percepção melhor de si (“Sei que posso me sair bem, geralmente tiro boa nota em Artes, o que me deixa muito orgulhosa de mim mesma. Mas estou me sentindo bem idiota em Matemática”) e entre pares, geralmente do mesmo gênero (“Sou bem popular, pelo menos com as garotas com quem passo tempo, mas não com as garotas superpopulares que acham que são mais legais que todo mundo”). E por fim, nas comparações de valor para fins de autoavaliação (“Mesmo que não esteja indo tão bem em certas matérias, ainda gosto de mim como pessoa, porque Matemática e Ciências simplesmente não são tão importantes para mim”).

Devido aos avanços nas habilidades linguísticas e ao aumento na capacidade de memória, as percepções ficam mais precisas, provocando novas interpretações da realidade e maior consciência social. As narrativas tornam-se mais elaboradas e viabilizam a descrição das experiências por meio da memória autobiográfica.

Como síntese, ressaltamos que, em parte expressiva dos trabalhos, os autores reconhecem a importância da linguagem e das relações sociais como fonte da construção da autoconsciência. Os estudos indicam que o

desenvolvimento do *self* é um processo gradual, contínuo e relacional, que se inicia antes mesmo da autoconsciência explícita. A consciência de si emerge progressivamente, passando por diferentes níveis, que vão da ausência de reconhecimento até formas mais complexas de autoconsciência social. Esse desenvolvimento não ocorre de forma abrupta, mas por meio de estágios sucessivos. Algumas pesquisas destacam o papel central das relações com o outro, especialmente nas interações iniciais com cuidadores. Atividades como brincadeira, imitação e atenção compartilhada são fundamentais para a construção do *self*, pois permitem à criança reconhecer-se como agente nas interações e desenvolver uma consciência de si em relação ao mundo.

Com o surgimento da linguagem, o *self* assume formas mais elaboradas, manifestando-se em autodescrições, narrativas e autorrepresentações. Inicialmente concretas e fragmentadas, essas descrições tornam-se, ao longo do desenvolvimento, mais complexas, integradas e socialmente orientadas, incorporando comparações sociais, avaliações e padrões culturais.

Além disso, alguns estudos assumem que o desenvolvimento do *self* é influenciado pela cultura e pelos discursos sociais, incluindo marcadores como gênero, que moldam as formas de autoexpressão e autoavaliação das crianças.

Assumindo a compreensão do *self* como um processo gradual, relacional e culturalmente mediado, as contribuições da perspectiva do *self* dialógico aprofundam essa concepção ao enfatizar sua natureza plural, dinâmica e constituída na alteridade. Relembremos que nessa abordagem, desenvolvida por autores como Hubert Hermans e Jaan Valsiner, o *self* não é entendido como uma unidade fixa, mas como um sistema de múltiplas posições do eu que dialogam entre si, incorporando vozes internas e externas oriundas das interações sociais. Assim, as experiências com os outros não apenas influenciam o indivíduo, mas tornam-se parte constitutiva do próprio *self*, que se organiza como uma “conversa interna” entre diferentes perspectivas. Essa concepção amplia os estudos sobre o desenvolvimento do reconhecimento de si ao destacar que a autoconsciência não se limita à identificação individual, mas envolve processos contínuos de negociação de significados, mediados

pela linguagem, pela cultura e pelas relações sociais, nos quais o sujeito se posiciona e se reposiciona diante de si mesmo e dos outros.

Entendido como um sistema dialógico e dinâmico que envolve sujeito e subjetividade, [o *self*] apresenta-se com fronteiras flexíveis entre as dimensões intra e interpsicológicas e se desenvolve nas interações interpessoais (reais ou imaginárias), colaborando para a construção de novos significados pessoais e coletivos ao longo de sua própria organização e desenvolvimento (Pires; Branco, 2008, p. 418).

Assumir a perspectiva dialógica implica compreender o desenvolvimento humano como um processo que ocorre nas relações mediadas pela linguagem, estabelecidas entre o sujeito e o contexto histórico e social em que está inserido. Nessa abordagem, o funcionamento do *self* é de natureza semiótica, uma vez que a construção das diferentes posições envolve processos produção de significados e de sentidos. Esse movimento é contingenciado pela circulação do sujeito entre distintos contextos socioculturais, dentre os quais, interessa-nos examinar de modo mais aprofundado, a escola. Faremos isso no próximo tópico.

O ponto central desta abordagem é estudar o indivíduo como único e imerso em contextos socioculturais semioticamente mediados por numerosas, complexas e muitas vezes contraditórias mensagens culturais. Apesar de constituído por multifacetadas posições do eu e eminentemente fluídas, o ser em desenvolvimento busca, incessantemente, por coerência e organização, ainda que sempre as alcance de forma transitória. (Valsiner, 2014).

1.5 A constituição do *self* dialógico e o papel da escola em seu desenvolvimento

Conforme já apresentado, o conceito de *self* dialógico foi proposto por Hubert Hermans na década de 1990 e desenvolvido ao longo dos anos 2000. Este conceito originou-se, sobretudo, no contexto de estudos em psicoterapia. A partir deste marco referencial, outros estudos vêm sendo realizados, abarcando aspectos do processo de significação de si nas relações existentes em espaços fora da área clínica. Nesse movimento, a escola e as práticas de

escolarização têm sido consideradas potencialmente significativas no desenvolvimento do *self*. A escola é um dos principais contextos institucionais de desenvolvimento na sociedade contemporânea e nela múltiplas vozes, posições e significados encontram-se em funcionamento e exercem importante papel na formação de cada sujeito. No campo do *self* dialógico, a escola não apenas amplia vozes, mas também regula quais delas são legitimadas ou silenciadas. Essa condição influencia diretamente a hierarquia interna do *self* dialógico — ou seja, quais posições têm mais poder ou autoridade no plano psíquico de cada sujeito. Além disso, no contexto escolar naturalmente ocorrem confrontos contínuos entre

As práticas educativas e as várias práticas culturais típicas do contexto familiar de cada estudante, o que cria paradoxos, contradições, desconfortos, assimetrias, exclusões, discriminação, preconceitos e relações de poder. Este é o eterno desafio das instituições escolares, reconhecer e dar conta desta complexidade, levando sempre em consideração a importância de sua forma de lidar com todas estas questões, visto que a escola tem imenso poder sobre a promoção ou a desqualificação de cada um de seus estudantes. (Freire, 2008, p. 237).

Na escola, as alunas e alunos experimentam posições pessoais diversas, em múltiplas interações, pois a sala de aula e o fazer escolar constituem um contexto onde relações simétricas e assimétricas de vários tipos são permanentemente construídas. Na escola, “assimetrias, subversões, desafios de poder, diferenças, conflitos, descontinuidades e divergências negociadas comunicativa e metacomunicativamente nas relações com o outro” (Freire, 2008, p.45) estão em permanente funcionamento, sendo, portanto, não apenas um cenário onde o *self* dialógico se manifesta, mas uma condição ativa na sua formação. A maneira como a escola organiza suas práticas pode favorecer ou limitar o desenvolvimento do *self* dialógico. Ambientes mais abertos ao diálogo, à expressão e à criatividade tendem a promover maior diversidade de posições do eu, enquanto contextos mais normativos podem, ao contrário, restringi-las.

Freire (2008) dedicou-se a examinar (trans)formações do *self* dialógico de crianças de quarta série em uma escola pública de Brasília. Em seu trabalho, constrói o conceito Concepções Dinâmicas de Si (CDS) e, a partir de

múltiplos procedimentos de pesquisa, aponta especial relevância para a ação mediadora da professora “na promoção intencional de contextos auto-reflexivos, no estabelecimento de uma relação afetiva e de confiança com cada criança, na valorização das CDS de forma positiva e na apresentação de objetivos e metas desenvolvimentais palpáveis para seus estudantes” (Freire, 2008, p. V) ⁵. Dentre as ações pedagógicas, a autora destaca o papel das práticas de avaliação e autoavaliação sistemáticas, mas também das avaliações informais, que ocorrem de maneira não planejada, no fluir das relações do cotidiano escolar.

No contexto da escola, a avaliação formal ocorre em momentos específicos, designados para tal e de conhecimento das alunas e alunos. Porém, constantemente, nas interações corriqueiras, professores externalizam em comentários espontâneos, olhares, gestos, *feedbacks* sobre o desempenho dos alunos em seu trabalho escolar, seu comportamento, atitudes, abrangendo características pessoais (físicas, psicológicas, sociais), incluindo comparações e expectativas não formalizadas. Embora normalmente não planejadas e, por vezes, não conscientes, as avaliações informais podem ter impacto muito importante sobre as crianças e exercer papel central no processo de constituição do *self* dialógico.

Comparativamente às avaliações formais, as informais costumam estar mais fortemente carregadas de afeto e acontecem em contextos relacionais significativos. Isso intensifica seu impacto na constituição do *self*, pois estão vinculadas ao reconhecimento, aceitação ou rejeição por parte do outro. O conteúdo emocional da avaliação informal no conjunto das experiências sociais frente à atividade escolar constitui a coconstrução (entre criança, professora, colegas) de toda uma gama de processos autoavaliativos. Alguns estudos mostram que há particularidades nos comentários (*feedbacks*) produzidos no

⁵ Com o conceito Consciência Dinâmica de Si, propõe-se alternativa aos estudos que se pautam pelas noções de auto-estima, autoconceito, auto-imagem etc. Com ele, busca-se compreender e analisar as expressões do *self* referentes aos processos de significação de si em sua dinâmica psicossocial, e com base em uma perspectiva teórica sistêmica sociocultural construtivista. (Freire, 2008).

âmbito escolar e, principalmente, na sala de aula, que de alguma forma têm um peso diferente daqueles oriundos do contexto familiar.

No campo das avaliações informais, entram em jogo o conteúdo e a forma como as professoras se expressam: tom de voz, ênfases, pausas, expressão facial, dentre outros elementos paraverbais têm força poderosa na comunicação. Como diz Freire (2008) “O significado, coconstruído na comunicação interativa, informa muito mais do que o sentido literal da expressão verbal. As expressões não verbais ajudam a compor a natureza sócioafetiva da comunicação e revelam a funcionalidade do significado na experiência concreta (p.58).

Mesmo reconhecendo que avaliações negativas que desqualificam a criança e/ou seu trabalho podem ser incorporadas, rejeitadas ou ressignificadas, dependendo das outras vozes presentes no *self*, de outras experiências vividas, de quão significativo é o outro que as profere, têm grande importância os cuidados que as professoras/os professores devem observar em seu próprio modo de emitir avaliações informais. Mesmo sem abrir mão de seu papel necessariamente assimétrico no contexto escolar, quanto mais marcar (o mais explicitamente possível) o reconhecimento de seus alunos como sujeitos ativos e participantes da construção do conhecimento, valorizando suas contribuições e oferecendo apoio contínuo a cada um em seus percursos individuais de enfrentamento de dificuldades mais estará fortalecendo as vias de desenvolvimento pleno (Freire, 2008).

No campo das avaliações formais, ainda que estas sejam essencialmente voltadas para a dimensão cognitiva dos alunos e tenham como meta apresentar um conceito ou uma nota, o significado de sua realização e de seus resultados estará sempre contingenciado pela mediação da professora e das trocas significativas vivenciadas em sala de aula. Sendo assim, as interações sociais positivas entre professora e alunos e entre os próprios alunos vão demarcar os efeitos reais das avaliações, sendo que “o papel dos sistemas notacionais tipicamente escolares depende do significado que estes adquirem na experiência escolar concreta” (Freire, 2008, p.60).

Tendo essa questão em mente, faz sentido quando encontramos em alguns trabalhos a identificação de pontos cruciais a partir dos quais

professoras e professores podem ajudar as crianças a construir posições de si mais positivas e/ou mobilizá-las no desenvolvimento construtivo de si. Nessa direção, Freire (2008) sistematiza a importância de:

a) Promoção de motivação intrínseca e estabelecimento de uma relação afetiva com base na reciprocidade, confiança e respeito (justiça e relação de confiança);

b) Utilização sistemática do elogio significativo;

c) Dar a voz e ouvir a criança, frequentemente conversando sobre sua vida pessoal em momentos de socialização de atividades ou debates.

Algumas práticas pedagógicas e institucionais revelaram-se, em pesquisas realizadas, significativas para a emergência, ressignificação e transformação das concepções de si. Entre essas práticas, incluem-se propostas que envolvem a autoavaliação sistemática das crianças em situações coletivas, mediadas por uma profissional significativa (como professora ou coordenadora), bem como experiências em que a autoavaliação ocorre de forma escrita, individualmente ou em grupo, sem mediação direta.

Destacam-se, ainda, atividades organizadas em grupo e momentos de compartilhamento de produções individuais e coletivas. Quanto mais variadas forem as situações em que os alunos possam refletir sobre si e ouvir pessoas significativas destacando suas qualidades e conquistas, mais elementos terão para fortalecerem concepções sobre si integradoras.

Nos trabalhos que trataram da articulação entre constituição e desenvolvimento do *self* e contextos escolares, identificam-se grandes desafios quanto à necessidade de criação de metodologia específica para o seu estudo em crianças (Bertau, 2004, por exemplo). Como o acesso ao *self* depende do relato e reflexão do sujeito sobre si e implica maior ou menor grau de consciência sobre suas dimensões/características constitutivas, deve-se levar em consideração que esse exercício é bastante sofisticado para as crianças. Ou seja, nem sempre elas têm clareza sobre seus posicionamentos ou os comunicam de forma explícita, clara e compreensível. Nesse caso, o uso de uma diversidade de procedimentos inter-relacionados parece ser a melhor opção.

As considerações gerais sobre o estudo do *self* de crianças em contexto escolar evidenciam que sua constituição está profundamente imbricada nas interações sociais, nas práticas pedagógicas e nos processos de significação que atravessam o cotidiano da escola. Nesse cenário, o *self* é continuamente construído e transformado a partir das posições que a criança ocupa, das avaliações (formais e informais) que recebe e das possibilidades de participação e reconhecimento que lhe são oferecidas.

É nesse quadro mais amplo que se insere, de forma mais específica, o estudo do *self* no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tal recorte permite aprofundar a análise justamente em um momento em que essas dinâmicas se intensificam e se reconfiguram, uma vez que a criança passa a enfrentar novas demandas institucionais, diferentes formas de organização do ensino e outros modos de regulação e avaliação.

Assim, a transição se apresenta como um contexto privilegiado para compreender como mudanças no ambiente escolar impactam os processos de construção, negociação e transformação das posições de *self*. Como aponta Zittoun, as trajetórias individuais não se organizam apenas por continuidades, mas também por pontos de bifurcação, nos quais o desenvolvimento pode ser reorientado e assumir novos rumos (Zittoun, 2009, 2014).

Desse modo, estudar o *self* nesse período específico permite compreender, de maneira mais aprofundada, como práticas escolares, interações e discursos institucionais participam da construção, manutenção ou transformação das posições de *self*. Trata-se, portanto, de um recorte privilegiado para analisar a articulação entre *self* e escola.

A leitura de artigos e teses que têm como referencial o conceito de *self* dialógico, porém, nos mostra que são bastante exíguos os trabalhos sobre o período de transição. Em âmbito nacional encontramos apenas o trabalho de Roncancio-Moreno & Branco (2017) e em âmbito internacional destacam-se os trabalhos de Zittoun sobre a importância de transições de modo geral (Zittoun 2006, 2009, 2014).

Roncancio-Moreno e Branco (2017) analisaram a transição de 3 alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental observando que as crianças internalizavam ativamente os significados negociados com os outros e se

posicionavam de modo singular, de acordo com suas trajetórias experienciais anteriores em vários contextos e de interações com diferentes outros significativos. Entendem a transição como processo de reposicionamentos e reconfigurações, e, a partir dessas reconfigurações, podem surgir novidades - e novos posicionamentos do eu/self.

A metodologia adotada foi a de estudos de caso em profundidade, acompanhando as crianças no último semestre da Educação Infantil e no primeiro semestre no Ensino Fundamental e produzindo material empírico através de múltiplos procedimentos: (1) observações das interações sociais das crianças e da professora, produzindo notas de campo e gravações em vídeo; (2) diários pessoais das crianças, (3) entrevistas individuais com as crianças e com as professoras; e (4) atividades estruturadas – a “escola de bonecas”, o “cubo das emoções” (na Educação Infantil) e a História do Sapo (substituindo o cubo das emoções no Ensino Fundamental).

Os resultados da pesquisa mostram como cada criança teve uma forma única de coconstruir significados durante os processos de transição, e novos posicionamentos do eu/self emergiram à medida que vários fatores e condições se alteraram, da Fase 1 (na Educação Infantil) para a Fase 2 (no Ensino Fundamental).

Como será aprofundado no próximo capítulo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um momento marcado por importantes mudanças no contexto educativo, que implicam novos desafios para as crianças. Nesse processo, observa-se uma reconfiguração das expectativas institucionais, em que competências anteriormente valorizadas, como, por exemplo, as habilidades de socialização e liderança em contextos de brincadeira, passam a ceder espaço a demandas relacionadas ao letramento, alfabetização e ao desempenho acadêmico. Assim, uma criança que, na etapa pré-escolar, ocupava uma posição de liderança nas interações lúdicas, pode deixar de ter reconhecimento e valorização desse papel, passando a ser avaliada por outras competências, como, por exemplo, o desempenho em atividades escolares ou habilidades específicas, como o desenho.

Essas mudanças evidenciam que as transições frequentemente envolvem rupturas no fluxo das experiências das crianças, reorientando seus

percursos de desenvolvimento. Além (ou em decorrência) das alterações nas rotinas e nas regras escolares, a entrada no Ensino Fundamental implica transformações nos significados que as crianças constroem sobre si mesmas, com a emergência de novas configurações de *self* (Hviid, 2012). Nesse contexto, à medida que as atividades escolares se tornam mais complexas, algumas crianças podem vivenciar sentimentos de insegurança e ansiedade, o que revela o impacto subjetivo dessas mudanças.

Importante destacar que cada criança mobiliza diferentes recursos afetivo-semióticos para lidar com esse processo de transição, construindo sentidos singulares sobre suas experiências. Além disso, pais e familiares atuam como agentes fundamentais de canalização cultural, influenciando as trajetórias de desenvolvimento ao oferecerem orientações, expectativas e confirmando ou refutando as avaliações feitas pelas professoras nas escolas. As crianças, por sua vez, não apenas recebem essas influências, mas as internalizam ativamente, produzindo novas significações sobre si. Nesse sentido, as avaliações e expectativas dos outros significativos não dizem respeito apenas ao desempenho presente, mas também projetam possibilidades futuras, orientando, em diferentes graus, o desenvolvimento do *self*.

Diante desse cenário, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a qualidade das interações e o reconhecimento do protagonismo das crianças nos contextos educativos. A utilização de múltiplos instrumentos metodológicos em pesquisas também se mostra fundamental para acessar a complexidade das experiências infantis, permitindo compreender diferentes dimensões de suas trajetórias durante a transição. Assim, estudar o que pensam sobre si nesse período possibilita apreender, de forma mais aprofundada, como mudanças institucionais, relações sociais e processos simbólicos se articulam na construção e transformação das significações de si das crianças.

Como vimos, a partir do conceito de *self* dialógico, alguns autores como é o caso de Freire (2008) constroem instrumentos analíticos, alinhados ao conceito principal, não em sua substituição. No caso da autora mencionada, foi proposto o termo “concepções dinâmicas de si”. No presente trabalho

propomos a formulação “significações sobre si” para examinarmos os enunciados das crianças participantes da pesquisa. Essa escolha decorre de algumas ponderações, que apresentamos a seguir.

Primeiramente, consideramos que a expressão “significações sobre si” está mais diretamente alinhada à obra de Vigotski, já que remete à produção de sínteses entre significados e sentidos, inerentes às experiências sociais cotidianas e à constituição de cada sujeito. O conceito de significação permite compreender o desenvolvimento psicológico como um processo de apropriação de significados socialmente produzidos, mediado pela linguagem e pelos sentidos pessoais, advindos das vivências e interações sociais de cada um.

Quando falamos em “significação sobre si”, estamos, portanto, nos referindo à interpretação, pela criança, de significados culturais que dizem respeito ao que ela é, ao que sabe fazer, ao seu lugar no mundo, entrelaçados com seus sentidos pessoais sobre todos estes aspectos. Assim, a expressão proposta coloca em primeiro plano o papel da mediação semiótica na formação do “si”. As significações que a criança constrói sobre si mesma têm origem nas interações sociais — especialmente nas formas como é nomeada, avaliada, reconhecida e posicionada pelos outros (adultos e pares). Ao internalizar essas experiências mediadas pela linguagem, a criança passa a organizar uma compreensão de si.

Podemos definir o processo de “significação sobre si” como um processo de construção simbólica, mediado social e culturalmente, por meio do qual o sujeito atribui sentidos e significados a si próprio, com base nas interações, nas práticas sociais e nas posições que ocupa nas atividades e contextos socio-culturais de que participa.

Destacamos nessa definição que não se trata de uma representação estática, mas de um processo em constante transformação e que depende, dentre outras variáveis, das oportunidades de expressão e mediação, totalmente alinhadas com a metodologia da pesquisa aqui relatada e que permitem à criança (re)elaborar e (re)organizar suas compreensões sobre si.

No contexto da nossa pesquisa, as análises das significações sobre si envolvem observar como a criança se posiciona discursivamente, quais aspectos de suas experiências ela destaca, quais significados e sentidos atribui

às suas próprias capacidades e dificuldades e quanto (re)conhece o que suas professoras pensam sobre elas e sobre suas produções.

O uso do termo “concepções” proposto por Freire (2008) tende a privilegiar uma leitura mais cognitiva e representacional do sujeito, focalizando aquilo que ele pensa ou acredita sobre si. Em contraste, o conceito de significação permite abarcar a unidade entre significado e sentido, integrando claramente dimensões cognitivas e afetivas. Desse modo, ao adotar a noção de “significações sobre si”, busca-se evidenciar que as compreensões que a criança constrói sobre si mesma não se reduzem a conteúdos cognitivos.

Por fim, “Concepções dinâmicas de si” tende a exigir a identificação de “vozes” e “posições do eu”, enquanto “Significações sobre si” permite analisar como a criança atribui sentidos a si mesma a partir de experiências concretas. Como argumentado na Introdução dessa tese, a escolha por trabalhar com significações sobre si permite, a nosso ver, analisar, de forma mais fina, como as crianças se posicionam, se narram e produzem sentidos sobre si nas situações concretas de entrevista, com foco principal nas reflexões sobre suas produções e não “apenas” na sua posição do eu aluno.

No próximo capítulo aprofundaremos o estudo sobre o processo de transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental, abordando-o do ponto de vista dos principais documentos brasileiros que estabelecem as diretrizes para as redes educacionais, de pesquisas nacionais e internacionais e de particularidades sobre como ele acontece nas escolas.

2 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

O que são transições e como é possível compreender a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir da teoria Histórico-Cultural? De que forma esse processo pode servir como fonte de desenvolvimento ou, ao contrário, como um fator de estagnação ou mesmo de retrocesso, considerando as mediações sociais e simbólicas que o sustentam? Ademais, como as mudanças institucionais próprias dessa passagem afetam as atividades principais da criança e suas formas de participação no ambiente escolar? Como ocorre a construção de nova “posição de eu”/novo papel social e quais os desafios que as crianças enfrentam nesta dinâmica? Essas questões direcionam a presente pesquisa buscando compreender (trans)formações de significações sobre si por parte das crianças durante o período de transição.

De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a transição pode ser definida como a mudança de um estado ou condição para outro, além de ser um estágio intermediário em um processo de mudança ou desenvolvimento. Quando essa definição é articulada à perspectiva da teoria Histórico-Cultural, a transição na Educação Infantil para o Ensino Fundamental passa a ser compreendida como um processo histórico, mas também subjetivo, construído culturalmente, mediado socialmente com significações particulares para cada criança. Nesse processo, a criança experimenta mudanças significativas em sua interrelação com o meio, com os outros e consigo mesma. As mudanças institucionais e simbólicas próprias da nova etapa escolar alteram suas formas de participar, interagir e realizar suas atividades, impactando diretamente as significações que constroem sobre si e sobre a escola.

As transições constituem momentos estruturantes do desenvolvimento humano e acompanham o sujeito ao longo de todo o seu percurso histórico, em consonância com as transformações nas “mudanças sociais imediatas de vida” (Ocepe, 2016, p. 97). No campo educacional, podem ser compreendidas como transições horizontais, quando envolvem deslocamentos entre contextos e

atividades que coexistem em um mesmo período do desenvolvimento, sem alteração do nível educacional, e como transições verticais, quando marcam a passagem para novas etapas de escolarização, geralmente associadas à idade cronológica e, em muitos casos, à mudança de instituição (Kagan, 1991; Ackesjö, 2013). A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental caracteriza-se, portanto, como uma transição vertical, de mudança de etapa, envolvendo novas demandas institucionais, pedagógicas, afetivas e sociais, que repercutem em mudanças individuais.

Esse momento assume grande significado na vida das crianças e de suas famílias, marcado pelo aumento e pela transformação das expectativas acadêmicas. Novas maneiras de organizar o tempo, o espaço e as interações passam a influenciar a vivência e o senso de pertencimento escolar. As mudanças de rotina e de interações sociais requerem processos de adaptação a essas novas circunstâncias que podem influenciar o desenvolvimento das crianças por meio das relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem.

Abrantes (2005) argumenta que “[...] a passagem do indivíduo entre contextos tem um potencial emancipatório significativo no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões (Abrantes, 2005, p.28). Essa compreensão fortalece a defesa de que a transição escolar é um processo complexo, de transformação identitária e social no qual, ao mesmo tempo em que se abre espaço para novas identidades e relações, pode gerar rupturas e desigualdades, dependendo das intervenções institucionais, das práticas pedagógicas adotadas e das formas pelas quais as famílias lidam e ajudam as crianças a lidarem com essas mudanças.

Parece consensual entre os estudiosos deste tema que vivências positivas na primeira infância e a organização intencional de uma transição cuidadosa podem auxiliar de maneira importante o desenvolvimento das crianças durante o Ensino Fundamental, “[...] especialmente por meio da possibilidade de minimizar os efeitos dos desafios dessa transição” (Yeboah, 2002, p.53), reforçando a importância da qualidade da mediação pedagógica e das interações sociais na escola.

Dessa forma, a entrada na escola, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo de grande relevância pensar no binômio continuidade/ruptura das experiências vividas para a sua formação psíquica.

2.1 O problema da idade: a periodização do desenvolvimento

O problema da idade e a periodização do desenvolvimento humano articulado às situações sociais de desenvolvimento é um dos importantes caminhos pelos quais o curso do desenvolvimento infantil é abordado na teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos de Vigotski (1996) e Leontiev (2021). O problema da idade na teoria de Vigotski (1996) refuta a ideia de etapas predeterminadas do desenvolvimento entendido como um processo linear e gradual, pois “[...] pensar nas idades implica considerar indícios diversos, biológicos e/ou sociais, tomados como expressão do desenvolvimento e não como sinal ou sintoma apenas aparente do processo” (Lemos; Magiolino; Silva, 2022, p.5).

A estruturação geral do desenvolvimento ocorre por meio das neoformações, ou seja, em cada etapa da idade encontramos sempre uma nova formação central, “[...] como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento, que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma nova base”, adquirindo uma estrutura central em cada período (idade) (Vygotski, 1996, p. 262, tradução nossa). Em cada período, também se observam “[...] novas formações parciais, que se agrupam [à neoformação central], assim como as formações remanescentes nos períodos anteriores” reestruturando o sistema de consciência. (Zanelato; Urt, 2019, p.35).

Os períodos estáveis são caracterizados pelas mudanças “microscópicas” no desenvolvimento da personalidade da criança, orientando as fases subsequentes. Os períodos de crise provocam mudanças mais bruscas e transformações, tanto nas relações entre a criança e o meio quanto na sua personalidade, reorganizando suas necessidades e motivos

provenientes da sua própria relação com o meio (Facci, 2004; Pasqualini, 2009; Ma et al., 2021).

Assim, para Vigotski (1996), a conexão estabelecida entre a criança e a realidade social, não é um dado estático, mas compreende uma atividade psicológica dinâmica que se reconfigura mediante as situações sociais de desenvolvimento. Nas palavras do autor

No início de cada período, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento na referida idade. A situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (Vygotski, 1996, p. 264).

Em virtude dessas transformações e rupturas observadas em períodos de crise, o autor propõe uma periodização do desenvolvimento psicológico, composta pelas seguintes idades, marcadas por suas respectivas crises: a crise pós-natal no primeiro ano de vida; a crise do 1º ano na transição para primeira infância; a crise dos três anos na transição da idade pré-escolar e a crise dos sete anos, que assinala a transição para a idade escolar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear, mas por meio de reorganizações qualitativas da consciência e das relações da criança com o meio social.

Ao sistematizar essa dinâmica do desenvolvimento, Leontiev (2004) afirma que o desenvolvimento humano ocorre por meio de uma sucessão histórica e cultural de atividades principais — também denominadas atividades dominantes ou atividades-guia. Segundo o autor,

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mudanças mais importantes no psiquismo da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2004, p. 121-122).

Assim, cada período do desenvolvimento caracteriza-se por uma atividade principal específica que reorganiza profundamente os processos psíquicos, as necessidades e as formas de participação social da criança. No primeiro ano de vida, a atividade-guia é a comunicação emocional direta com o adulto, expressa inicialmente pelo choro, sorriso, balbúcio e pelas primeiras interações mediadas pelos adultos e pelos objetos do entorno.

Com o desenvolvimento da marcha e da exploração do ambiente, a criança ingressa na primeira infância (1 a 3 anos), período em que a atividade objetual-manipulatória assume centralidade. Nesse momento, a criança apropria-se socialmente dos modos humanos de agir sobre os objetos, buscando compreender suas funções sociais e dominar os procedimentos técnicos relacionados ao seu uso.

Na idade pré-escolar (3 a 7 anos), o desenvolvimento surge na brincadeira de faz-de-conta ou jogo de papéis. Para Vigotski (2008, p. 24), “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. É por meio da brincadeira que a criança se liberta das restrições do aqui e agora, domina seu próprio comportamento por meio de regras sociais internalizadas e constrói a base do pensamento conceitual que será exigido dela, logo em seguida, na idade escolar formal.

Ao ingressar na idade escolar, por volta dos sete anos, a criança passa por importantes transformações em seu desenvolvimento psíquico. Deixa de agir apenas de maneira espontânea e passa a avaliar a si mesma, desenvolvendo capacidades de reflexão e pensamento teórico. Nesse período, a atividade principal torna-se o **estudo**. Contudo, isso não significa o desaparecimento da brincadeira, mas sua reorganização em novas formas de relação com a realidade. Como afirma Vigotski:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (Vigotski, 2008, p. 36).

2.2 A transição escolar: impactos no desenvolvimento

Conforme se pode notar, a crise dos sete anos, na periodização vigotskiana, marca o momento de transição para a idade escolar. Entretanto, quando esses períodos de crise são mediados de forma adequadas, situações sociais de desenvolvimento podem transformar-se em oportunidades de avanços na medida em que, “[...] ao ajustar determinados papéis, as crianças adquirem padrões de comportamento (ou seja, ajuste comportamental), constroem uma identificação emocional com os papéis (ou seja, ajuste emocional) e aprendem a se posicionar dentro de um grupo (ou seja, ajuste social) de forma integrada (Ma; Hammer; Veresov, 2021, p.2).

Kudriavtsev e Fattakhona (2015, p.1) explicam que “essa nova situação de desenvolvimento consiste, sobretudo, em formas de interação da criança com os adultos e outras crianças no âmbito da atividade primária: a educação”. Mukhina, (1982), enriquece essa compreensão ao afirmar que não se trata de considerar apenas os elementos concretos do meio para compreender a transição; é preciso incluir as significações que estes elementos têm para cada criança. Nas palavras da autora,

Muitos aspectos da vida mental de uma pessoa não podem ser plenamente compreendidos sem que se desvencilhe o contexto social em que se desenvolveu sua personalidade. Os mesmos determinantes, contudo, podem dar origem a uma variedade de formas diferentes de comportamento e levar a diferentes estruturas de personalidade; no comportamento humano, muito depende do significado que uma determinada situação social adquire para o indivíduo e do sentido pessoal que um determinado sistema de valores tem para ele (Mukhina, 1982, p. 60).

A investigação dessas interpretações subjetivas das situações sociais e das transformações evolutivas e revolucionárias durante o desenvolvimento está diretamente relacionada ao conceito de *perezhivane* (vivência). Veresov e Fleeer (2016), ao analisarem os diferentes significados de *perezhivane* nos textos originais de Vigotski, definem este conceito da seguinte forma:

Perezhivanie é a maneira pessoal de vivenciar um evento dramático. É a forma como esse evento dramático é refratado e experimentado por um indivíduo. A organização e hierarquia únicas das funções

mentais superiores são resultado dos choques interpsicológicos dramáticos únicos que ocorreram na vida do ser humano e do processo pelo qual esse ser humano os superou; o resultado intrapsicológico da trajetória de desenvolvimento única do indivíduo. Ao superar os choques dramáticos sociais (os dramas da vida), o ser humano cria sua arquitetura de personalidade única (Veresov; Fleer, 2016, p. 334).

Assim, a transição escolar é aqui compreendida como o processo de emergência de uma nova atividade principal — a de estudo — que requer uma reconfiguração da *perezhivanie* da criança frente às novas exigências do ambiente escolar). Como exemplo, no período de transição da EI para o EF, “[...] a substituição da atividade-guia brincadeiras de papéis sociais (principal fonte de desenvolvimento pré-escolar) pela atividade de estudo” (Araújo; Rocha, 2023, p. 107).

Esse tipo particular de brincar que, como destacam Szymanski e Machado (2025), fundamentado no “conteúdo de vida da criança”, possibilita a reinterpretação simbólica das interações sociais experienciadas, formando uma condição favorecida de *perezhivanie*, onde as emoções, significados e interpretações se conectam de maneira dialética na interação entre a criança e seu ambiente. Nesta experiência, a criança se comporta além de seu estágio de desenvolvimento atual, formando uma zona de desenvolvimento iminente e aumentando os níveis de consciência (Vigotski, 2008). A constante reestruturação da visão das crianças, originada nas experiências de brincadeiras, estabelece os fundamentos psicológicos para o surgimento da atividade de aprendizagem ideal na fase escolar ao possibilitar a transformação progressiva da brincadeira em atividade de estudo, sustentada por vínculos sociais, reconhecimento cultural e continuidade simbólica, conforme defende Hedegaard (2012). Isso destaca a transição como um período de crise de desenvolvimento, segundo a perspectiva vigotskiana, que não precisa ser marcada por uma ruptura, mas por uma reorganização das funções mentais e do papel social da criança, conforme Packer et al. (2021).

O ingresso no Ensino Fundamental marca a ascensão da **atividade de estudo** como guia (7 a 11 anos), reorientando o psiquismo para a esfera instrumental. Diferente da aprendizagem espontânea, mais própria do que ocorre nas brincadeiras, o estudo formal exige a apropriação deliberada de

conceitos científicos e ferramentas culturais complexas, como a escrita e o cálculo. Essa mudança de atividade altera a posição social da criança, que passa a responder a exigências institucionais coletivas, transformando profundamente sua autoconsciência e seu senso de competência com a mediação do professor.

A passagem para a atividade de estudo exige da criança novas formas de comportamento e participação. Ela passa a ocupar uma nova posição social: a de estudante. Essa nova condição implica responder a expectativas institucionais relacionadas ao cumprimento de regras, à realização de tarefas, ao controle do comportamento, à atenção dirigida e à aprendizagem sistematizada. Assim, a criança deixa de ser reconhecida prioritariamente pelas interações lúdicas e passa gradativamente a ser avaliada por seu desempenho acadêmico, sua autonomia diante das tarefas escolares e sua capacidade de adequar-se às normas institucionais.

Nesse processo, ocorre a construção de um novo papel social, de uma nova posição do eu (conforme a teoria do *self* dialógico) e de novas significações sobre si. A criança passa a elaborar compreensões acerca de si mesma como “boa ou má aluna”, “capaz”, “inteligente”, “desatenta”, “agitada”, “insegura” ou “participativa”, a partir das relações que estabelece com professores, colegas e práticas institucionais. Tais significações são construídas socialmente e mediadas pelas experiências vividas na escola, pelas avaliações formais e informais e pelas interações cotidianas, conforme argumentamos no capítulo anterior.

Avançando nessa discussão, Clerc-Georgy e Martin (2021), fundamentados nas ideias de Vigotski, diferenciam a aprendizagem espontânea, que predomina na Educação Infantil, da aprendizagem dirigida, que é típica do Ensino Fundamental. Os autores ressaltam, contudo, que o processo de aprendizagem não se restringe a um embate entre os dois eixos, pois posiciona-se em um ponto intermediário que requer intervenções pedagógicas intencionais capazes de combinar simultaneamente continuidade e transformação na trajetória educacional. Diante disso, entende-se que a mediação pedagógica durante a transição, exerce uma função essencial, representando a combinação das práticas voltadas para a compreensão da

transformação do brincar em estudar, figurativamente imaginada como uma ponte – “espaços de encontro” que conecta, sem interrupções abruptas, os diferentes contextos - casa, pré-escola e escola aos métodos de aprendizagem e experiências distintas das crianças (Huser; Dockett; Perry, 2016).

Nesta conjuntura, a literatura também aponta para aspectos que influenciam a continuidade e ajudam a melhorar as práticas educacionais, com o objetivo de oferecer suporte a essa fase de mudança. Pesquisas realizadas por Fabian e Dunlop (2007) sobre o desenvolvimento na primeira infância mostram os resultados das boas práticas no processo de transição das crianças que ingressam no Ensino Fundamental, assim como os estudos de Ahtola et al. (2011) sobre como as práticas de transição impactam o desenvolvimento inicial das habilidades acadêmicas, como leitura, escrita e matemática. Nesses estudos os pesquisadores reconhecem que os modelos de transição podem variar desde simples trocas de informações até programas colaborativos e alinhamento curricular. No entanto, eles recomendam algumas práticas para assegurar a continuidade do aprendizado das crianças, ajudando, assim, na sua adaptação escolar. As recomendações incluem: 1) a criação de documentos compartilhados, como portfólios e relatórios de transição, que devem ser enviados à escola de 1º ano; 2) a promoção de espaços para a formação e diálogo entre educadores dos diferentes níveis; 3) o envolvimento das famílias desde o início do processo, proporcionando informações, orientações e oportunidades de participação ativa; 4) a organização de rotinas e atividades que relacionem os conteúdos e as práticas da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; nesse caso, é importante que os laços positivos que as crianças criaram com a linguagem, com as atividades típicas da EI (como as brincadeiras, os desenhos, a literatura infantil) e com colegas e amigos sejam mantidos e aprofundados no EF promovendo a formação de identidade através da criação de conexões entre o passado e o futuro, entre memórias e projetos.e 5) a participação das crianças nas práticas de transição como elemento essencial para promover a adaptação e a continuidade do aprendizado. Visković (2018) também fortalece a importância dessa faceta relacional e informativa entre as etapas por meio dos documentos denominados “cadernos de viagem”, a comunicação e a cooperação entre

instituições e a participação dos pais, destacando a influência das mudanças do contexto escolar na identidade das crianças. Na perspectiva dos professores da Educação Infantil e professores associados, segundo pesquisa desse autor, transições bem-sucedidas dependem menos do estado de prontidão da criança e mais da qualidade das práticas institucionais. Isso ocorre porque as emoções ligadas à escola, principalmente as interações entre educador e alunos, bem como a percepção de competência acadêmica, podem impactar a autoestima⁶, a sensação de competência inicial, tanto no início quanto ao longo da trajetória acadêmica das crianças.

Utilizando o conhecimento prévio das crianças com base nos Fundos de Conhecimento (FOK), ou seja, nos modos de se expressar, princípios, práticas culturais, maneiras de solucionar desavenças e de interpretar o mundo, segundo Boylan et al. (2024), torna-se possível entender os Fundos de Identidade do indivíduo (FOI). Esses, por sua vez, dizem respeito à maneira como a criança se percebe, se comunica e se posiciona socialmente, a partir de sua história, de seus vínculos e de seus pertencimentos culturais e sociais. Assim, enquanto os FOK se referem aos recursos culturais disponíveis em seus contextos de vida, os FOI evidenciam os processos de apropriação e significação desses recursos na constituição do sujeito. Esse entendimento confere sentido às novas experiências escolares das crianças e fornece elementos que auxiliam os professores na organização de práticas pedagógicas mais sensíveis, especialmente no contexto das transições escolares. Para ilustrar esse processo, os autores utilizam a metáfora da “mochila virtual”, destacando que cada criança chega à escola com um conjunto único de experiências e saberes adquiridos ao longo da sua vida, que impacta a maneira como ela aprende, interage e se integra a esse ambiente.

Dialogando com essa proposta de continuidade educativa, Wong (2015) chama atenção para a interrelação entre três dimensões: a criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento; o ambiente como espaço que favorece sua participação nas atividades cotidianas; as condições internas e externas que possibilitam a emergência de uma nova autoconsciência.

⁶ Mantivemos o termo autoestima por ser o utilizado pelo autor referenciado. De acordo com o que desenvolvemos no primeiro capítulo desta tese, seria correspondente ao *self* dialógico a concepções dialógicas de si ou às significações sobre si (conforme nossa opção).

Quando essas condições são identificadas e as crianças recebem apoio e encorajamento de figuras importantes como pais e professores, elas se sentem mais capazes e motivadas a participar ativamente das experiências escolares, favorecendo transições caracterizadas pela continuidade e não por rupturas.

Em contrapartida, as pesquisas também mostram que quando a transição é marcada por regras inflexíveis e relações de poder, ela pode funcionar como um elemento de retrocesso do desenvolvimento, impactando na realização das atividades da criança bem como nos modos de participação no ambiente escolar. Em estudo realizado na Bélgica por Wilders e Levy (2021), o impacto das regras de sala na aula e as “recompensas” associadas são centrais, segundo as narrativas das crianças. Durante as entrevistas, as crianças destacam as regras a serem seguidas e sua preocupação em cumpri-las, em acertar e até o medo de esquecê-las. Caso não cumprissem as regras, as sanções incluíam a privação da brincadeira, a escrita do nome no quadro (registrando o mau comportamento) e o desenvolvimento de atividades em dupla com “o malcriado da mesa”, com o que estava “tagarelando” e com o que estava “brincando com o lápis”, gerando exclusão social. Por isso, era necessário adaptar o comportamento ficando em silêncio e se dedicando às tarefas. Diante dessa condição, as recompensas pareciam ter um significado positivo nomeado como “tempo de ouro” já que a “mesa de trabalho silenciosa” ao ganhar adesivos, tinha mais tempo para brincar além dos adesivos individuais pela conclusão das atividades como “bom trabalho”. No entanto, observa-se que as crianças não compreendiam o que significava um “bom trabalho” demonstrando o impacto negativo das regras e recompensas em um ambiente controlado somente pelo professor que não possibilita entender quais as exigências sobre as atividades em relação à aprendizagem. Da mesma forma, os relacionamentos entre pares também eram afetados, já que não existia um espaço para o diálogo e a troca de experiências durante a realização das atividades.

A pesquisa de McNair (2021) em quatro escolas primárias escocesas, enriquece essa compreensão ao mostrar a reorganização das relações de poder por meio de práticas de controle, normalização e autorregulação. Diferentemente do que ocorria na escola de Educação Infantil, os alunos

estavam subordinados na sala de aula ao professor, recebendo orientações sobre onde deveriam sentar e o que deveriam fazer de acordo com os objetivos preestabelecidos pelo docente. No pátio da escola, a observação silenciosa dos supervisores era compreendida por meio de olhares/gestos comunicando o que deveria ser feito, incluindo as normas do banheiro. As normatizações eram explicadas para as crianças sobre ser "bons ouvintes" e o uso de "tom de voz tranquilo", contradizendo os propósitos de uma abordagem dialógica e promovendo uma cultura de subordinação e sentimentos de constrangimento, controle e ausência de autonomia. Um exemplo disso diz respeito à fala das crianças que questionam - "Por que todas as portas estão trancadas? E em seguida relatam – "Não me sinto livre...", "Não sou mais responsável por mim".

Apesar de as crianças já terem expectativas em relação ao Ensino Fundamental, a qualidade das interações institucionais concretas que acompanham essa transição é fundamental para sua adaptação emocional e para suas maneiras de participar no novo ambiente escolar. A comunicação entre docentes e discentes, o relacionamento com colegas e a aceitação das novas funções e atividades desempenhadas no 1º ano são fatores fundamentais para lidar com sentimentos como medo, ansiedade e falta de envolvimento, que costumam estar ligadas à mudança (Castro; Argos; Ezquerro, 2015).

A intencionalidade pedagógica e os conteúdos disponibilizados durante os processos educacionais nesse período escolar incluindo as brincadeiras, os jogos de papéis, os desenhos livres ou "dirigidos", a música, dentre outros, proporcionam mudanças internas no desenvolvimento infantil. Ao mesmo tempo que fornecem elementos para a interação em um espaço de elaboração marcado pelo outro, medeiam a compreensão das abstrações por meio da organização e orientação das práticas sociais das quais as crianças participam.

Dentre o conjunto de práticas pedagógicas destacadas nos trabalhos sobre transição como frutíferas para favorecer um processo de transição fértil para a continuidade do desenvolvimento infantil, nessa pesquisa colocamos os relatórios sobre aprendizagem e desenvolvimento individuais em destaque. As razões para isso são de diferentes campos.

Em primeiro lugar, os relatórios constituem documentos institucionais privilegiados de produção de sentidos sobre a criança, elaborados em um momento-chave de passagem entre etapas escolares. Neles, professoras registram não apenas descrições do desempenho, mas também interpretações, expectativas e juízos de valor que posicionam a criança de determinadas maneiras (por exemplo, como “autônoma”, “insegura”, “participativa”). Assim, os relatórios funcionam como mediadores simbólicos que participam da construção de significados sobre quem a criança é no contexto escolar.

Além disso, tais registros permitem acessar as chamadas avaliações informais institucionalizadas, que condensam observações do cotidiano e as transformam em narrativas relativamente estáveis. Isso é particularmente relevante porque, mesmo quando não explicitadas diretamente às crianças, essas avaliações circulam nas interações escolares e familiares, sendo frequentemente apropriadas e internalizadas pelas crianças. A relevância das avaliações formais e informais foi destacada no capítulo 1, por suas contribuições na formação do self dialógico, das posições do eu, de concepções dinâmicas de si e de significações sobre si.

Outro aspecto central é que os relatórios, situados exatamente no contexto de transição, momento em que há uma reconfiguração das expectativas pedagógicas — com a valorização crescente de competências acadêmicas em relação às habilidades sociais (mais fortemente valorizadas no período anterior), podem evidenciar deslocamentos nos critérios de reconhecimento, tornando visíveis mudanças nos modos como a criança é significada pela instituição e, potencialmente, como passa a significar a si mesma.

Do ponto de vista metodológico, a análise desses documentos, especialmente quando articulada a outros instrumentos (como entrevistas, observações, produções das crianças, como é o caso da presente pesquisa), possibilita uma abordagem multimetodológica, fundamental para investigar o *self* infantil, cujo acesso é indireto e mediado. Os relatórios, nesse sentido,

oferecem uma via de entrada para compreender os discursos institucionais que compõem o campo dialógico no qual as significações sobre si se desenvolvem.

Por fim, ao considerar que as significações sobre si são construídas na interface entre o sujeito e os contextos socioculturais, os relatórios podem ser compreendidos como dispositivos de canalização cultural, que orientam trajetórias, projetam futuros e delimitam possibilidades de ação e reconhecimento. Assim, analisá-los permite apreender como a escola participa ativamente dos processos de continuidade e transformação das crianças, especialmente em períodos de transição.

Considerando a relevância de examinar os instrumentos institucionais que concretizam e direcionam essas interações cotidianas na escola com a finalidade de entender como são utilizados e como podem funcionar como intermediários nesse processo de transição, contribuindo para a continuidade das vivências das crianças e na comunicação entre os diversos participantes envolvidos nesse processo, realizamos uma revisão bibliográfica sobre relatórios escolares, cujos resultados apresentamos a seguir.

2.3 Os Relatórios Individuais de Desenvolvimento e Aprendizagem

Conforme discutido nas seções 1.2, 1.3, 1.4 e 1.5, de acordo com a teoria Histórico-Cultural, a infância é compreendida como fase histórica de formação da personalidade, ao longo da qual a criança participa ativamente da constituição das significações que elabora sobre si mesma (Teixeira; Barca, 2017). Nesse cenário, os relatórios individuais de desenvolvimento e aprendizagem das crianças desempenham a função de mediadores semióticos. Eles funcionam como vozes que transcendem meros registros descritivos e são parte de práticas que impactam a compreensão do desempenho, das habilidades e da participação da criança, influenciando a forma como se percebe, se posiciona e é reconhecida na escola.

Nesse sentido, Mello, Barbosa e Faria (2020) ressaltam que os registros do cotidiano escolar desempenham uma função particular na estruturação do trabalho pedagógico, ao levar em conta a singularidade de cada aluno e

reconhecer as experiências de todos os participantes no processo educativo: crianças, professores, famílias e equipe gestora.

No campo dos saberes pedagógicos, a documentação pedagógica realizada por professores tem sido entendida como uma prática fundamental para a aprendizagem das crianças. É uma ferramenta poderosa construída de forma coletiva “[...] mediante reflexão individual e partilhada, de maneira colaborativa, no genuíno sentido de comunicação das jornadas de aprendizagens das crianças e de aprendizagens dos adultos” junto aos demais envolvidos nesse processo educativo (Pinazza; Fochi, 2018, p.23-24).

A importância do acompanhamento pedagógico para uma avaliação sobre o desenvolvimento das crianças e a continuidade nos processos de aprendizagem são aspectos reconhecidos no documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil, no qual encontra-se a seguinte recomendação:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29).

Ao mesmo tempo, os *feedbacks* na forma de avaliações registradas pelas professoras nos relatórios individuais, bem como as emitidas por meio de comentários para as crianças sobre o seu desenvolvimento e suas aprendizagens no dia a dia escolar, têm especial relevância na formação das suas significações sobre si, conforme apresentamos no primeiro capítulo.

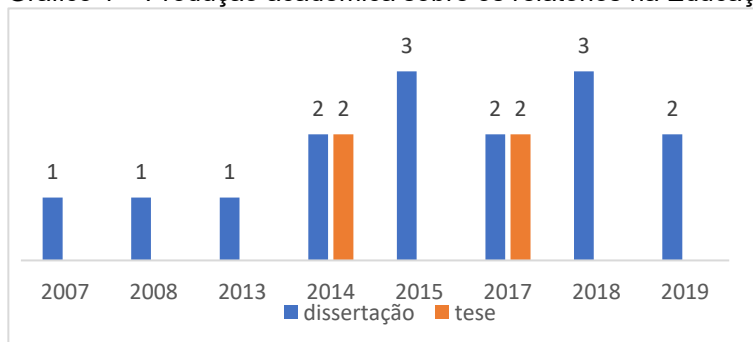
Logo, o modo como a relação aluno-aluno e aluno-professor se estabelece no ambiente escolar, os valores construídos e as experiências vivenciadas irão contribuir para o senso de identidade e pertencimento escolar; quanto mais encorajadores forem os *feedbacks* e derem pistas sobre como melhorar, as chances de engajamento nas atividades escolares e de pertencimento escolar podem aumentar, melhorando o desempenho acadêmico, pois “o comportamento dos alunos afeta seu ambiente externo e as

informações de *feedback* dos professores podem afetar os alunos” (Carvalho *et al.*, 2021, p. 866).

Com o propósito de analisar as formas de investigação desse instrumento e se existe interesse por parte dos pesquisadores em realçar a importância da participação das crianças na sua produção e/ou na sua leitura (no seu uso), elegemos os relatórios como objeto de pesquisa bibliográfica. A busca foi realizada na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no mês de setembro de 2022, combinando os descritores “relatórios” and “Educação infantil” em todos os campos (título, ano de publicação, autor, assunto e resumo) utilizando a “busca avançada”. A opção por essa plataforma justifica-se por ela reunir e disponibilizar todas as teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras, controvérsias e lacunas acerca do estado de conhecimento na área (Alves, 1991).

Com esse levantamento inicial, realizamos a leitura dos títulos e dos 183 trabalhos encontrados, identificamos 15 trabalhos duplicados que foram excluídos, resultando em 168 textos. Na sequência, com a leitura dos títulos e resumos, descartamos os trabalhos que não discorriam sobre os relatórios individuais na Educação Infantil e que tinham como foco o estágio curricular realizado nos cursos de graduação. Após esse processo, selecionamos 19 trabalhos que tratavam dos relatórios individuais de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, da participação da criança nesse processo e das relações estabelecidas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo 4 teses e 15 dissertações defendidas no período de 2007 a 2019 apresentadas no gráfico 1.

Gráfico 1 – Produção acadêmica sobre os relatórios na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A leitura integral dos 19 trabalhos e a identificação de similaridades nos seus objetos de estudo, possibilitou a criação de três categorias temáticas apresentadas no quadro 2, com os trabalhos que discorrem sobre o uso dos relatórios na Educação Infantil com 9 trabalhos; no quadro 3, com os trabalhos que discorrem sobre a participação das crianças nos relatórios, com 6 trabalhos e no quadro 4, com os trabalhos que discorrem sobre a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no que diz respeito a sua continuidade, com 4 trabalhos.

Quadro 1 – Trabalhos sobre o uso dos relatórios na Educação Infantil

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO
Concepções de infância e de Educação Infantil que permeiam a prática docente	Pinheiro	2008	Dissertação
Avaliação na/da Educação Infantil: Estado da Arte 2000-2012	Gláp	2013	Dissertação
Avaliação do uso de Relatório Descritivo Individual na rede municipal de Juiz de Fora	Lamas	2014	Dissertação
Formação da criança: um estudo sobre avaliação na Educação Infantil	Almeida	2014	Tese
Avaliação na Educação Infantil: o que revelam os relatórios de um município paulista	Bresciane	2015	Dissertação
Políticas e Práticas de Avaliação na creche: uma pesquisa na rede pública do município do Rio de Janeiro	Souza	2017	Tese
Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil	Lage	2018	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil: um estudo exploratório sobre o registro das manifestações afetivas de bebês e crianças bem pequenas	Rosa	2019	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	Gava	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Trabalhos sobre a participação das crianças nos relatórios

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO
A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil	Colasanto	2007	Dissertação
Avaliação na Educação Infantil: a participação da criança	Colasanto	2014	Tese
A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil	Tuschi	2014	Dissertação
Portfólios audiovisuais concepções de avaliação formativa na Educação Infantil	Oliveira	2015	Dissertação
Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: concepções das professoras e desafios formativos	Carvalho	2015	Dissertação
As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon	Alessi	2017	Tese

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Trabalhos sobre a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE TRABALHO
Relatório Descritivo na Educação Infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo	Fernandes	2017	Dissertação
Relatórios Avaliativos nas séries iniciais e a abordagem sociorretórica: gênero como ação social	Alencar	2017	Dissertação
Relatórios Descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo	Arakaki	2018	Dissertação
O processo de transição Educação Infantil e Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização	Cardoso	2018	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro tema aponta a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para a escrita dos relatórios. Almeida (2014) e Pinheiro (2008) observam em suas pesquisas que essa necessidade advém da relação entre a avaliação e a concepção de educação pré-escolar, assim como das concepções de infância que orientam a prática docente na Educação Infantil. Na maioria das vezes, os procedimentos de acompanhamento e avaliação limitam-se às atividades de leitura, de escrita e de matemática. Falta uma reflexão sobre a participação das crianças, seus interesses e necessidades para além das sondagens e atividades diagnósticas realizadas.

Esses desafios são detalhados por Bresciane (2015), Rosa (2019), Gava (2019) e Souza (2017) criticando a tendência por uma avaliação que assume uma perspectiva desenvolvimentista, de caráter prescritivo e não formativo com foco em questões comportamentais e atitudinais sem articular os processos de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças aos sentidos e aos interesses infantis. Sugere-se então, a substituição de relatórios tradicionais pela narrativa da trajetória da criança fornecendo elementos necessários para a continuidade do trabalho sobre o caminho percorrido: “[...] as formas de resolver os problemas, as hipóteses, as descobertas e as conquistas de cada criança ao contexto de significação dessas relações” (Bresciane, 2015, p.83-84).

De acordo com Lage (2018), é essa dimensão estética baseada no olhar sensível dos professores e na observação das singularidades da criança que conecta docência e infância. O grande problema da avaliação nessa etapa da educação para a transição, segundo Lamas (2014) concentra-se em dois aspectos: 1) a padronização da periodicidade das avaliações em um espaço de tempo muito curto que, segundo os professores, impossibilita a compreensão sobre o que é relevante registrar das etapas já alcançadas pela criança e 2) na não exigência do relatório na matrícula dos alunos como meio de conhecer esses novos alunos. Por outro lado, ao realizar uma pesquisa do tipo estado da arte sobre avaliação na/da EI, Glap (2013) ressalta a concentração da produção acadêmica ao ambiente escolar, ou seja, sobre o processo educativo dentro da sala de aula discutindo questões sobre o acompanhamento/desenvolvimento da criança, os registros, as concepções e práticas de avaliação dos professores. As lacunas estão na avaliação desse contexto educativo em sua totalidade, na dimensão política, pedagógica e administrativa tal como as pesquisas que envolvem a avaliação de políticas e dos programas de educação infantil registram.

No segundo tema, tratando da participação das crianças nos relatórios, encontramos articulado à participação das famílias nos processos de avaliação. Na pesquisa realizada por Tusch (2014), a participação das famílias ocorre durante o processo de construção da Avaliação Institucional Participativa (API) por meio da discussão e reflexão coletiva pautada na crença de que

[...] a família é a porta-voz dos anseios e necessidades das crianças. Não queremos com isso dizer que as próprias crianças não são capazes de expressá-los, mas a família está qualificada a ajudar a escola a encontrar o que de fato é importante naquele espaço educativo relacionado especialmente a uma comunidade. Na transação dos valores profissionais, familiares e da comunidade é

que será possível fazer mudanças que gerem qualidade para o dia a dia das crianças (Tuschi, 2014, p. 46).

Na mesma direção, Colasanto (2014) e Oliveira (2015), destacam a importância da compreensão dos familiares sobre a linguagem utilizada nos relatórios, manifestando suas opiniões para o esclarecimento das dúvidas sobre essa avaliação e tornando-se, assim, interlocutores durante esse processo.

Quanto à participação das crianças nos relatórios, Colasanto (2014) demonstra que a avaliação das atividades cotidianas tinha como base os registros em diário de campo (caderno de anotações das professoras) durante a realização das atividades propostas e as entrevistas realizadas com as crianças em assembleias (conselhos mirins) sobre temas predefinidos, por exemplo: brinquedos preferidos pelas crianças no parque.

Esse registro que inclui a opinião das crianças indicando o que elas pensam, conforme Oliveira (2015) e Alessi (2017) deve ampliar os recursos pedagógicos incluindo nos portfólios audiovisuais as diversas manifestações/realizações das crianças e dos adultos, pois além dos relatórios, é possível inserir as fotografias, os desenhos, os álbuns, a linguagem corporal capturadas nas filmagens para a análise dos enunciados que circundam os movimentos (gestos, expressões faciais, contato corporal, imitação) e os sons (voz, choro, riso, balbucios, vocalizações, palavras, entonação) dentre outros recursos pouco difundidos nas publicações que discutem sobre essa temática.

Nesse sentido, entende-se que a avaliação ultrapassa as barreiras físicas do ambiente escolar tornando imprescindível, como demonstra Colasanto (2007; 2014) a participação não só da criança, mas também do professor, da gestão escolar e dos familiares. Esse tipo de avaliação mediadora sobre os processos, procedimentos e participantes mencionado pela autora contribui para a compreensão da organização do processo ensino-aprendizagem mediante a descrição/argumentação para o entendimento da linguagem utilizada nos relatórios. Seguindo esse mesmo propósito de avaliação, Carvalho (2015) reitera que os desafios formativos estão na desmitificação dos instrumentos avaliativos e nas formas de avaliar apenas quantificando aspectos subjetivos no processo de aprendizagem.

As discussões sobre a relação entre a EI e o EF, nosso terceiro tema, diz respeito à importância da continuidade entre os dois segmentos no processo de transição. No entanto, a articulação entre os segmentos no processo de transição é apontada pela CEI/EMEI/EMEF por meio dos relatórios, da avaliação das aprendizagens e do uso desses relatórios para planejamento docente no EF.

Sobre a produção de relatórios no processo de transição tanto do Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) como para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Arakaki (2018) e Fernandes (2017) analisaram os impasses e as proposições para a produção dos relatórios descritivos das aprendizagens das crianças na EI.

De acordo com Fernandes (2017), os impasses para a avaliação e registro dos fazeres diários das crianças e do grupo estão atrelados às concepções docentes e assumem três dimensões: 1) a organizacional (números de alunos, sala compartilhada e jornada de trabalho); 2) a técnico-operacional (falta de conhecimentos sobre os procedimentos avaliativos) “[...] como obter informações, como registrar, o que registrar, entre outras; até questões de cunho ético – o que se deve avaliar, por que fazê-lo, o que se deve comunicar sobre as crianças, entre outras” (Fernandes, 2017, p. 98/99) e 3) a relacional afetiva “[...] manifestações emocionais negativas, que podem dificultar ou impedir a aceitação e a apropriação das práticas requeridas, às professoras, no processo de avaliação das crianças” (Fernandes, 2017, p. 110).

Sobre essas proposições, Fernandes (2017) sugere um modelo de relatório descritivo continuado que possibilite a comunicação e avaliação conjunta por meio de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) disponíveis no campo de atuação dos professores. Arakaki (2018) corrobora a proposta dessas ações concomitantes para o planejamento pedagógico dos docentes destacando a importância dos relatórios para articulação entre avaliação/currículo superando assim a cisão presente entre CEI/EMEI/EMEF.

Alencar (2017) realiza a análise do gênero relatório avaliativo produzido pelas professoras das séries iniciais com base no conceito de ação social e faz

duas considerações para indicar a que o gênero responde/influencia. A primeira, já realizada também por Fernandes (2017) busca uma resposta para as perguntas: O que registrar? Como registrar? E a segunda: Para quê? E para quem o registro é produzido? Baseada em um contexto de produção, recepção e circulação do gênero, reporta

[...] a corresponsabilidade das famílias em relação ao processo de aprendizagem é um aspecto observável em vários pontos discursivos no gênero a indicar tipificação e recorrência significativas. A família, acionada como principal leitora, tipifica, molda e favorece o contexto retórico de produção entre o controle da autoria (por meio do seu estilo, do nível de aprofundamento e posicionamento) e os níveis de interesse, de conhecimento e de engajamento dos leitores (família, professoras subsequentes, superiores imediatos, técnicos pedagógicos, profissionais externos de áreas afins, entre outros). Trata-se de um discurso autoral, mas tipificado (Alencar, 2017, p. 108).

Os atos de escrita, para Alencar (2017) devem envolver a situacionalidade e a temporalidade do gênero relatório, conectado ao percurso de produção, de forma que reforce os processos interativos e as possíveis interpretações sobre a escrita profissional.

Os usos dos relatórios (como instrumento de planejamento) no processo de transição da EI para o EF, segundo Cardoso (2018), promovem uma reflexão sobre a tomada de decisões nas ações/planejamento dos docentes. No entanto, observa-se a necessidade de aprimorar os registros pelos professores de EI sobre as observações e aprendizagens dos alunos, além de uma apropriação mais efetiva dos professores de 1º ano do EF das informações presentes nesse instrumento sobre o processo transitório vivido pela criança.

O registro desse processo de desenvolvimento da criança sem desconsiderar o ponto de vista dos adultos que dá visibilidade às manifestações infantis permeadas pela escuta do que elas têm a dizer e suas formas de representações em contexto de interações marcadas histórico e culturalmente, valida que

As crianças constatarem que sua história de aprendizagem é narrada através da documentação múltipla das suas experiências de aprendizagem – os seus trabalhos (pinturas, desenhos, colagens,

amostras de escrita), as imagens fotográficas que retratam as suas acções e interacções e o seu envolvimento em actividades quotidianas significativas (as suas interacções nas áreas da sala e no exterior, as actividades desenvolvidas em torno dos projectos) e a escrita dos adultos significativos (a educadora e os pais) que colaboram nesses processo (Formosinho, 2008, p. 121).

Consequentemente, os sentidos atribuídos a esses registos pelas crianças possibilitam o entendimento de si, do outro e do mundo na medida em que elas relacionam suas experiências às suas aprendizagens. Permitir que elas dialoguem sobre isso, significa mediar a formação da identidade para a significação/transformação dessas experiências individuais internalizadas visto que “[...] negociar e renegociar significados, pela interpretação narrativa, é uma conquista do desenvolvimento ontogenético, cultural e filogenético” (Campos-Ramos, 2015, p. 22).

A seguir, no capítulo 3, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa e o processo de constituição do material empírico para as análises expostas no Capítulo 4.

3 CAMINHOS METODOLÓGICO PARA O ESTUDO DAS SIGNIFICAÇÕES SOBRE SI

A natureza da pesquisa consiste no ato de investigar. De acordo com Minayo (2010) e Gil (2008) a preocupação do ser humano em conhecer sua realidade, a natureza das coisas, os significados de sua existência é uma forma de adquirir conhecimentos mediante perguntas e busca de soluções.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p.12) “só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para qual se quer buscar a resposta” quer seja para responder questões de ordem pessoal (pelo desejo de conhecer algo) no âmbito do conhecimento popular ou de ordem intelectual (para aprofundar conhecimentos acerca de um tema, em um determinado contexto na relação estabelecida entre sujeito e objeto) no âmbito do conhecimento científico.

No seu sentido mais amplo, a pesquisa científica é definida por Gil (2002, p. 17) como “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” e conforme, Lüdke e André (1986, p.1-2) requer para além da formulação do problema “[...] o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Considerando, então, que toda pesquisa surge a partir de um problema central, é preciso apresentar a questão norteadora deste trabalho: Como se constroem as significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Estas significações se transformam nesse processo de transição?

Os desdobramentos dessa problemática têm como objetivo principal analisar as características das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento e se estas se transformam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa ancora-se na perspectiva da teoria Histórico-Cultural e em uma abordagem sociocultural, considerando-se que o desenvolvimento infantil é constituído a partir das apropriações culturais e das condições históricas, assumindo, assim, um viés qualitativo, visando interpretar “[...] as ações, as

percepções, os comportamentos e as interações das pessoas” em um determinado contexto, no nosso caso, o escolar (Lüdke; André, 2015, p. 21).

Com base nesses pressupostos de investigação sobre o desenvolvimento humano e as práticas sociais, Smolka *et al.* (2021, p. 1365) ao discorrerem sobre a proposta metodológica de Vigotski e o estatuto do método afirmam que “de fato, uma das suas maiores preocupações [do autor] dizia respeito aos modos de ensinar e aos modos de investigar as relações de ensino, bem como aos resultados ou efeitos de tais relações”.

Para isso, realizamos uma pesquisa do tipo estudo de caso desenvolvida por meio de um estudo longitudinal que “[...] visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias” (Ponte, 1993, p.3) ao longo do tempo por meio de dados descritivos “[...] obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 13).

A partir dessa perspectiva teórico-metodológica o centro desse estudo são as significações das crianças sobre si, mediante os processos que as constituem: as relações sociais. E, mais especificamente, buscamos analisar as relações entre significações sobre si e as relações sociais que ocorrem em contextos educacionais, entre as crianças e as suas professoras.

3.1 A escolha das instituições: os aspectos socioeconômicos e culturais da comunidade e das escolas

Considerando o objetivo proposto para esta pesquisa, duas escolas foram criteriosamente escolhidas pela pesquisadora com a colaboração de coordenadoras pedagógicas da Educação Básica. Dois critérios preponderaram nessa escolha: o primeiro foi a identificação, realizada pelas coordenadoras pedagógicas, da existência de uma forte relação de fluxo de crianças das unidades de Educação Infantil com as unidades de Ensino Fundamental escolhidas e o segundo foi o interesse em participar da pesquisa, manifesto pelos gestores de cada unidade nas cartas de aceite.

As escolas pertencem à Rede Municipal de Ensino de Campinas no estado de São Paulo. Campinas compõe uma região metropolitana com mais

19 municípios e está localizada na parte Leste de São Paulo com uma vasta área territorial de 794,571km² e uma população de 1.139.047 pessoas (IBGE, 2022)⁷. Destaca-se por possuir uma logística privilegiada que conecta as rodovias ao aeroporto com voos domésticos e internacionais; a rede ferroviária ao maior portuário da América Latina em Santos; o comércio diversificado para compras em grandes centros comerciais incluindo lojas, shoppings, hipermercados e feiras; hospitais de referência com especialidades variadas; três grandes universidades, diversas faculdades e centros universitários, além de importantes institutos de pesquisa e tecnologia. Oferece diversas opções de lazer, esporte e cultura em amplas áreas verdes, parques, teatros e cinema.

De acordo com o Censo de 2022, o salário médio mensal dos trabalhadores é de 3, 8 salários mínimos; no entanto, o percentual da população com um rendimento nominal mensal per capita de ½ salário mínimo é de 30,2% demonstrando assim grande desigualdade na distribuição de renda da população.

As escolas escolhidas como campo para a pesquisa estão localizadas em uma área urbana periférica, mas com ruas asfaltadas, saneamento básico, eletricidade, telefonia e internet, correio, transporte público e coleta de lixo. Possui diversos estabelecimentos comerciais como lojas, supermercados, academias, papelarias, oficinas mecânicas, varejões, padarias, farmácias, igrejas e está próxima a avenidas com acesso a um shopping, instituições de ensino superior e outras escolas públicas de EI e EF.

Sobre as condições de saúde e educação, nas proximidades das escolas tem centro de saúde, dois grandes hospitais, campos de futebol comunitário e uma Associação de moradores para dialogar sobre as necessidades locais.

Mediante as informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de EI, o nível de escolaridade das mães é assim distribuído: 3% no fundamental I, 14% no fundamental II, 73% no Ensino Médio e 10% no Ensino Superior. O nível de escolaridade dos pais é: 5% no fundamental I, 27% no Fundamental II, 51% no Ensino Médio e 17% no Ensino Superior. Os

⁷ Dados disponíveis no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/panorama>

destaques dos responsáveis quanto às formas de lazer mais praticadas são: 2% não mencionadas, 2% museu, 13% shopping, sítio, pesqueiro, parque aquático e visita aos familiares, 20% cinema e 63% outros. Já as formas de leitura praticadas pelas famílias são: 4% bíblia, 17% revistas, jornais e gibis, 31% material digital e 48% livros. As brincadeiras favoritas das crianças são: 5% jogos de montar (tipo Lego), 10% carrinho, 13% bicicleta/patinete, 15% bola, 16% esconde-esconde, 19% corre-corre e 22% boneca.

As profissões exercidas pelos pais são 4% desempregado/mecânicos, 5% motoristas, 9% operador de máquina, 10% vigilante e 68% em outras profissões. Já as mães exercem as seguintes atividades: 4% serviços gerais, 6% cuidadoras/operadoras de caixa, 7% desempregadas, auxiliar de cozinha/cozinheira, atendente, 27% donas de casa e 36% indicaram desenvolver outras atividades profissionais. A renda mensal das famílias é calculada a partir do salário mínimo (R\$ 1320,00) que recebem: até 1 salário 32%; até 2 salários 48%; acima de 3 salários 17% e acima de 5 salários apenas 3%.

No PPP da escola de Ensino Fundamental, um dos destaques é o acolhimento de alunos imigrantes do Haiti e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos já alfabetizados em sua língua materna. No que tange à avaliação da aprendizagem, o PPP adota uma perspectiva diagnóstica, processual e contínua, tendo como foco principal o estímulo à autonomia e à capacidade de autoavaliação dos discentes. Para materializar seus objetivos educacionais, a escola investe em uma diversidade de tempos e espaços pedagógicos como: o projeto da Biblioteca Escolar, destinado ao fomento do comportamento leitor por meio de empréstimos e contação de histórias; um laboratório de Ciências para o aprofundamento prático de estudos; um Ateliê de Arte, um espaço de livre expressão para pintura e teatro. Além disso, a escola valoriza as interações em espaços ao ar livre e lúdicos, como o "bosquinho", utilizado para estudos fora da sala de aula, e a "casinha do Tarzan", destinada aos momentos de recreação.

3.2 Procedimentos éticos para a realização da pesquisa

Após o delineamento do projeto de pesquisa e a escolha das escolas para sua realização, foi agendada uma reunião com as professoras e a equipe gestora para a apresentação do projeto. Confirmada a participação das professoras e a autorização da equipe gestora mediante a assinatura da Carta de Aceite, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e foi aprovado em 29/08/2023 através do parecer número: 6.268.064.

Antes da entrada em campo, considerando o disposto da Resolução N° 510/2016 indicando “que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante”, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às professoras da EI e do EF (apêndices 2 e 3) e aos responsáveis pelas crianças (apêndices 4 e 5), solicitando-se sua assinatura.

Da mesma forma, visando respeitar a dignidade das crianças, Campos (2008) recomenda quatro princípios éticos antes da apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), (apêndices 6 e 7): 1) esclarecer os objetivos da pesquisa para ter o consentimento de todos os envolvidos: responsáveis pela instituição, responsáveis pelas crianças e demais participantes; 2) manter em sigilo os dados divulgados pelas crianças que poderão comprometer sua integridade; 3) evitar situações que provoquem desconforto nas crianças e 4) conhecer a cultura local para evitar aborrecimentos às crianças. Todos esses princípios foram respeitados desde o início da pesquisa, tendo sido acordado com as professoras que, caso algum aluno se matriculasse na unidade escolar durante a pesquisa seria oferecida a ele a oportunidade de participar da investigação.

Para as professoras e as crianças participantes da pesquisa foram adotados nomes fictícios, com a finalidade de preservar suas identidades.

3.3 Participantes da Pesquisa

Como já foi relatado, a pesquisa foi realizada em duas escolas: em uma sala (AGIII)⁸ da EI e em duas salas de 1º ano (1º ano A e 1º ano B) do EF. Por se tratar de um estudo longitudinal, o trabalho de campo foi realizado em dois momentos: no 2º semestre de 2023 e no 1º semestre de 2024.

Após a aprovação do Comitê de Ética e a assinatura do TCLE pela professora, a pesquisa teve início na unidade de EI. A pesquisadora foi convidada pela professora para a apresentação da pesquisa na Reunião de Pais. A classe era composta por 25 crianças entre três a cinco anos de idade, das quais apenas 11 seguiriam no 1º ano do EF. Desse grupo de 11 crianças, duas não participaram da pesquisa: uma delas pelo fato de a avó, por estar representando os responsáveis, não ter dado autorização, e a outra, porque os responsáveis optaram por não aderir à pesquisa. Sendo assim, o trabalho de campo contou com a participação de 9 crianças e a professora, totalizando 10 participantes.

Na unidade do EF, dos 11 alunos que frequentaram a sala de aula pesquisada na EI apenas 3 foram encaminhados para a escola vizinha escolhida anteriormente. Desses 3 alunos, 2 alunos estavam matriculados no 1º ano A e o outro no 1º ano B. Como já havia ocorrido a Reunião de Pais quando apresentamos a pesquisa às professoras e à equipe gestora da escola, foi sugerido pelas professoras dos 1º anos (A e B) à pesquisadora, a produção de um vídeo curto com as principais informações da pesquisa para ser enviado aos pais. O vídeo foi enviado pelas professoras no grupo de *WhatsApp* da classe regente e o TCLE foi enviado no caderno de recados dos alunos. Tanto a pesquisadora como as professoras se colocaram à disposição para esclarecer dúvidas caso fosse necessário.

As duas turmas de 1º ano eram compostas por 30 alunos em cada sala de aula. No entanto, além dos 2 alunos que já haviam participado da pesquisa na EI, no 1º ano A, tivemos o consentimento de mais 16 alunos e a professora, completando assim 19 participantes. Já no 1º ano B, além da continuidade da

⁸ AGIII (ou AG3) refere-se ao **Agrupamento III**, um estágio na Educação Infantil da rede municipal que atende crianças de 3 a 5 anos. Geralmente funciona em meio período.

participação na pesquisa de 1 aluno da EI, tivemos o consentimento de mais 7 alunos e a professora, resultando em 9 participantes. Assim, no total, tivemos 28 participantes contando os dois 1ºs anos.

3.4 A sala de aula observada na Educação Infantil

Após a autorização dos responsáveis, a pesquisadora foi apresentada às crianças pela professora. A professora explicou para as crianças o que era uma pesquisa, sua importância para entender o que as crianças pensavam sobre a transição da EI para o EF e disse que a pesquisadora também era professora, por isso também se interessava por investigar esse processo.

Depois disso, a pesquisadora explicou como seriam os procedimentos da pesquisa e consultou as crianças sobre a videogravação durante o período das observações, informando que as imagens não seriam divulgadas e que usaria nomes fictícios. Para Graue e Walsh (2003) esse é um comportamento ético importante que deve acontecer tanto no início da pesquisa como no seu desenvolvimento para o bem-estar da criança.

A observação e registro dessas interações e movimentos sem interferir no ambiente “[...] parece colocar o cientista mais sob a influência do que acontece na realidade do que sob a influência de suposições, interpretações e preconceitos; possibilitando, assim, uma melhor compreensão da natureza e ações transformadoras mais eficazes” (Danna; Matos, 2006, p. 11).

Como houve concordância da professora e das crianças, o período de observações ocorreu durante os meses de setembro a dezembro no ano de 2023, uma vez na semana durante 3 horas. Durante esse período, o objetivo era conhecer o trabalho realizado com a linguagem, escrita e com as brincadeiras, assim como as formas de participação das crianças nas atividades propostas pela professora, verificando o que elas diziam sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre seu desenvolvimento, estimuladas pela pesquisadora

A sala de aula de EI era bem arejada com janelas e ventiladores. Em uma das paredes, em frente das mesas onde as crianças sentavam, havia um quadro branco que a professora utilizava para registrar a quantidade de alunos

presentes quando fazia a contagem; registrava também a data, apresentando o calendário. Na sala também tem um projetor multimídia (*datashow*) para a apresentação de vídeos e imagens.

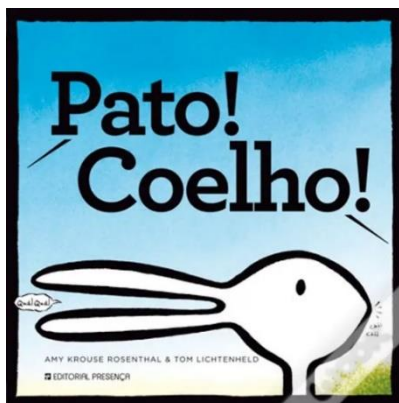
Do lado esquerdo do quadro branco, havia a mesa da professora com um computador e uma impressora. As quatro mesas disponibilizadas para as crianças tinham seis cadeiras cada uma e estavam organizadas de modo que as crianças e a professora podiam circular pela sala. À frente dessas mesas tinha um balcão com materiais didáticos (lápiz de cor, giz de cera, cola, tesoura etc) e brinquedos a que as crianças tinham acesso.

À esquerda da mesa da professora tinha um bebedouro com opções de água natural e gelada, duas mesas digitais contendo *softwares* educativos de matemática e um espaço de leitura, composto por uma estante de livros que funcionava como a biblioteca da sala de aula. A porta da sala de aula permanecia constantemente aberta possibilitando o acesso direto ao pátio e ao parquinho facilitando a circulação dos alunos após o término das atividades dirigidas. O pátio era revestido com um piso de borracha granulada, adequado ao amortecimento de impactos. Nesse espaço, as crianças costumavam levar diversos brinquedos como bonecas, carrinhos, peças para montar de acordo com suas preferências. As brincadeiras ocorriam, em geral, em duplas, embora em alguns momentos envolvesse grupos maiores, como nas atividades de pega-pega e nas brincadeiras com pneus.

No parquinho, observava-se grande interesse pelo uso do balanço e do tanque de areia. As crianças frequentemente auxiliavam os colegas a se balançar e brincavam de construir castelos no tanque de areia.

No início das aulas, o momento inicial era dedicado à roda de conversas, sempre acompanhada da leitura de um livro. As crianças apreciavam muito esse momento ouvindo atentamente a leitura e comentavam sobre as imagens que a professora mostrava relacionando com acontecimentos do cotidiano. Em uma leitura realizada pela professora do livro *Pato! Coelho!* de Amy Krouse Rosenthal e Tom Lichtenheld (figura 1) é possível observar as interações entre as crianças e a professora.

Figura 1 – Leitura realizada pela professora



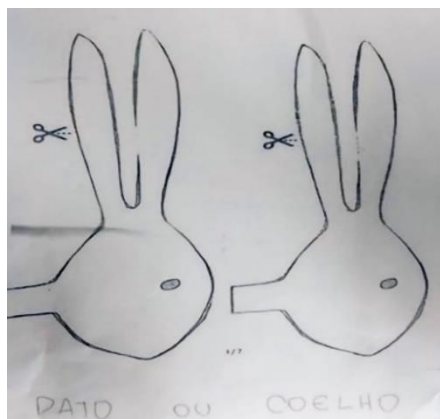
Fonte: Imagem extraída de www.amazon.com.br

A narrativa deste livro aborda a percepção, apresentando um debate entre duas vozes que discutem se a figura é um pato ou um coelho. Elas utilizam características como o bico e as orelhas, além dos alimentos que cada um consome, para fundamentar suas opiniões. A história termina com a introdução de um tamanduá ou brontossauro, que provoca novas reflexões sobre a interpretação da imagem.

A professora mostrou a capa do livro e perguntou: O que vocês acham, é pato ou coelho? As respostas eram divididas, alguns achavam que era pato e outros coelho e para justificar a resposta alguns descreviam os animais mostrando as diferenças em suas características, como por exemplo, pato tem pena e coelho tem pelo. Ao término da leitura, a professora registrou na lousa o nome dos animais citados, fez contagem dos votos e depois fazendo o papel de escriba confeccionou um cartaz registrando o nome de cada criança e sua opinião (pato ou coelho).

Em seguida as crianças receberam um desenho impresso (figura 2) que deveriam recortar, pintar e desenhar, completando a figura e justificando se era pato ou coelho (figura 3).

Figura 2 – Atividade elaborada pela professora



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Figura 3 – Desenho realizado pelas crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quando desenvolviam as atividades de pintura, recorte e desenho, as crianças sentavam em pequenos grupos e sempre faziam comentários com (a) amigo (a), indicando se estavam gostando do que estavam produzindo, pediam ajuda e em alguns momentos se dirigiam à professora para mostrar ou perguntar quando tinham dúvida. A professora circulava entre os grupos oferecendo ajuda, explicações e *feedbacks* tais como: você não acha que poderia pintar um pouquinho mais aqui?

Após o lanche, aconteciam as brincadeiras no parquinho ou na sala. No parquinho as crianças gostavam de brincar de pega-pega, de apostar corrida, no tanque de areia e no balanço. Na sala de aula, a professora oferecia vários

brinquedos como bonecas, casinha de boneca e utensílios de cozinha, carrinhos, lego e lousa mágica que permitia desenhar e apagar.

No dia do *Halloween* as crianças comemoraram vindo para a escola com suas fantasias de princesa, vampiro, fada etc. A professora se vestiu de bruxa e fez uma experiência com gelo seco. As crianças foram organizadas ao lado do quiosque e a professora se apresentava e os convidava para colocar o gelo seco em uma vasilha com água para observarem a passagem do gelo seco do estado sólido para o gasoso reunindo as duas turmas que frequentavam a escola. Além de apreciarem a fantasia e criatividade da professora, as crianças mostraram interesse, fizeram perguntas e pediram para participar da atividade.

3.5 As conversas com as crianças da Educação Infantil

No decorrer dos meses de novembro e dezembro ocorreram as conversas com as crianças em forma de diálogo buscando identificar as produções que elas escolhiam como mais significativas sobre suas aprendizagens na EI. Embasadas em Vigotski, entendemos que a compreensão dessas condições concretas de vida pode oferecer pistas sobre a forma como as crianças se percebem e significam suas atividades, especialmente aquelas em que reconheçam aspectos nos quais se desenvolveram e/ou em que tiveram mais dificuldades.

Perguntar e ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências, para Campos (2008) é uma forma de comunicar aos outros e o pesquisador se torna o mediador dessa comunicação. Videografar, segundo Tassoni (2000, 2008) possibilita retomar o vivido por meio de fotos e vídeos auxiliando no processo de análise.

As conversas foram abertas, mas a partir de um roteiro previamente organizado (Apêndice 6) complementando as observações realizadas em sala de aula em momentos combinados com a professora que não fossem interferir no desenvolvimento das atividades. O local reservado para estas conversas

era um canto da sala de aula ou na sala de despropósitos⁹ e o tempo registrado variou entre 15 a 20 minutos.

Utilizando um envelope grande¹⁰ no qual a professora guardava as atividades que as crianças desenvolveram ao longo do ano, a pesquisadora pedia para elas selecionarem atividades que gostariam de mostrar para alguém de sua família e/ou para a professora do 1º ano. E depois, com o intuito de entender os motivos de suas escolhas, continuava dialogando sobre as atividades que elas escolhiam para que explicassem de que elas mais gostavam, o que achavam que faziam muito bem, o que achavam difícil ou em que precisavam melhorar e que atividades e/ou aprendizagens achavam que seriam importantes para o 1º ano. Para entender como elas compreendiam os *feedbacks* e como se sentiam diante dos comentários dos amigos e da professora, eram realizadas perguntas sobre: o que elas pensavam que a professora achava que elas faziam muito bem, o que elas achavam que a professora registrava nos relatórios, o que a professora e o que amigos comentavam sobre suas atividades, no que precisavam melhorar e quem poderia ajudar.

Para facilitar esse diálogo, quando as crianças mostravam a atividade, a pesquisadora pedia para elas contarem um pouco mais, dar exemplos, apontava os desenhos e pedia para elas comentarem.

3.6 A entrevista com a professora da Educação Infantil

A entrevista buscou informações sobre a formação da professora, compreendida a partir de seu percurso acadêmico e profissional; suas concepções e práticas pedagógicas e as orientações recebidas para a escrita dos relatórios, levando em conta que esses aspectos impactam diretamente na forma de registrar e compreender o desenvolvimento infantil. As questões foram guiadas por um roteiro previamente elaborado “[...] onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se

⁹ A Sala de Despropósitos é onde fica o refeitório que possui recursos de multimídia, mesas com cadeiras e um piano.

¹⁰ A professora chamava este envelope de portfólio. Mas, considerando as formas mais clássicas de definir este instrumento de registro das atividades, entendemos que não se trata de um portfólio em senso estrito.

pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p.208).

A entrevista foi gravada em áudio pelo *WhatsApp* e teve a duração de aproximadamente 30 minutos. A pesquisadora realizava a pergunta e após a resposta da professora seguia com outra pergunta reelaborando ou questionando alguma dúvida quando necessário. Para descrever sobre sua formação, a pesquisadora solicitou que a professora escrevesse uma narrativa (auto)biográfica.

A professora Olga se formou em 1988 no curso de Magistério e iniciou a docência como professora eventual pelo Estado em uma turma de quarta-série (correspondente ao 5º ano atualmente). Participou da formação em musicalização, realizada pelo pai, trompetista e maestro, optando pelo teclado como instrumento de aprendizado. Frequentou escola musical, aprimorando a habilidade de interpretação da partitura, se tornando regente aos dezoito anos na Escola musical Silva em Campinas, introduzindo na educação o amor pela arte musical. Motivada pelo sentimento de justiça e equidade, frequentou a primeira turma de Direito da Universidade Paulista (UNIP) em Campinas formando-se em 2003. Enquanto advogada, atuou na área tributária e em uma Organização não Governamental social (ONG), mas logo retornou à docência, sua grande realização pessoal. Em 2016 formou-se em Pedagogia pela Faculdade Alfa. Têm especializações nas áreas de: Docência Infantil, Gestão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Arte na Educação, todas pela Faculdade Campos Elíseos. Participou de cursos de formação continuada pela prefeitura municipal de São José do Rio Preto e de Campinas. Criou o projeto "Minha escola tem piano, nele vou dedilhar" aplicando na EI na rede municipal de Campinas onde atua há quase três anos.

Em relação à primeira pergunta, a qual abordou a formação/orientação para a produção de relatórios, a professora relatou que durante a sua trajetória não recebeu nenhum tipo de formação para a produção de relatórios. Quanto à orientação, ela observa que é de suma importância para o entendimento da linguagem sobre o registro das informações disponibilizadas.

Ao ser questionada sobre o acesso a algum Relatório Individual de Avaliação na Trajetória das crianças produzido pela(s) professora(s) da(s)

etapa(s) anterior(es) ou de algum aluno(a) que veio transferido de outra escola, a professora responde que não teve e que não tem uma informação sobre onde pode encontrar os relatórios de seus alunos e acrescenta *“Quem geralmente faz um relatório e coloca na pasta da criança é o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”*.

Sobre as informações que considera ser importantes registrar no Relatório Individual de Avaliação na Trajetória das crianças sobre o percurso de desenvolvimento e aprendizagem, ela descreve três momentos atendendo ao critério adotado pela rede municipal, ou seja, da produção de relatórios trimestrais.

“Em um primeiro momento eu registro sobre a socialização da criança relatando como ela chegou à escola e como se socializou no ambiente escolar”. “Depois eu observo a coordenação motora fina e registro o que ela já sabe, por exemplo, se reconhece as letras do nome, se traça as letras, se reconhece as cores...”. A partir dessa observação, se for necessária alguma intervenção mais específica, agenda um horário para falar com os responsáveis no TDI. *“E o que é o TDI?”*, a pesquisadora questiona. *“O TDI é um trabalho individual que faz parte de nossa carga horária semanal para atendimento às famílias que pode ser agendado tanto pela professora quanto pelos responsáveis durante 50 minutos”*. Então, no segundo relatório, *“começo a observar se ela já reconhece as cores e a observar os avanços”* em relação ao primeiro trimestre. No último relatório, analisa o percurso para identificar o que a criança já conquistou.

Sobre o contato com as professoras do 1º ano do EF, a professora relata que ele ocorreu devido à sua participação e da professora do 1º ano no projeto “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” coordenado pelas pesquisadoras Profa. Dra. Maria Silvia Pinto Librandi da Rocha e Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni no município. No ano anterior (em 2022), teve contato com o professor de AEE da escola de EF por causa dos atendimentos que ele realizava com um de seus alunos com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA). Por isso, *“é extremamente importante esse diálogo, não para apontar a criança”*, mas para a troca de informações entre as professoras das duas etapas de ensino.

Sobre o registro de informações nos relatórios para auxiliar na construção de vínculos da criança por ocasião da transição para o EF, considera importante, mas as dificuldades encontradas estão na falta de cobrança dos relatórios na EI e na ausência de leitura no EF, além do grande tempo necessário para sua produção comprometendo assim a qualidade dos registros.

Na última pergunta, quanto ao acesso e à participação dos seus alunos na elaboração dos relatórios, a professora também se queixa da falta de tempo e diz que os alunos não participam porque, na maioria das vezes, os relatórios são produzidos em sua casa. No entanto, ressalta a importância da participação das crianças e como sugestão diz *“Você pode fazer uma assembleia e conversar com eles, acho que a partir dessa ideia eu posso tentar desenvolver isso com eles, mas a participação deles eu acho que seria de uma forma mais global. Não sei, eu acho importante, mas teria que pensar mais a respeito”*.

3.7 As salas de aula observadas no Ensino Fundamental

Na escola de EF, a entrada dos alunos era sempre acompanhada pelo coordenador no portão da escola. No pátio, a vice-diretora também acompanha, auxilia na organização da fila e dialoga com os alunos respondendo seus questionamentos, escutando seus comentários etc. Para avisar sobre o horário de entrada, no lugar do sinal é utilizada a música Fazendinha do Mundo Bitá¹¹, com os dizeres: “Bom dia, o sol já nasceu lá na fazendinha ...”. Após a escuta da música, a professora vem até o pátio e segue com os alunos para a sala de aula.

As duas turmas observadas possuem 30 alunos cada; estes eram sempre agrupados em dupla na sala de aula. Na parede da frente das salas de aula, logo atrás da mesa da professora, havia uma lousa convencional e ao centro desta uma tela de projeção que as professoras utilizavam para apresentar vídeos, fazer pesquisas na internet e para apresentar as atividades

¹¹ O mundo Bitá é um canal do youtube que disponibiliza músicas infantis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cjONzZPJONc>. Acesso em 20 out. 2024

que eram realizadas diariamente como exemplo o calendário e as atividades do livro didático. Acima da lousa havia o alfabeto e os números até 10.

Para facilitar a visualização e o entendimento das atividades para as crianças, as professoras ao apresentar as atividades, ampliavam as imagens, apontavam/circulavam mostrando onde era para ser realizado o que era pedido e anotavam fazendo o papel de escriba auxiliando na escrita. As atividades de escrita eram realizadas no caderno, folhas de atividades, no livro didático e em cartazes que eram expostos no corredor para observação pelos outros alunos de outras salas.

No lado direito da lousa tinha um armário onde as professoras guardavam as atividades realizadas pelas crianças, os materiais e o livro didático e do lado esquerdo havia o nome dos alunos em ordem alfabética registrados em um cartaz. As salas eram bem iluminadas com janelas dos dois lados da parede e possuía ventiladores para deixar o ambiente bem arejado. Ao lado direito da lousa estava a mesa da professora com um computador utilizado para acessar vídeos, apresentar as atividades, fazer pesquisa, realizar a chamada dos alunos dentre outras funcionalidades.

Os conteúdos, temas, as atividades e sequências didáticas do eixo de Linguagem Oral e Escrita se repetiam nas duas salas de aula, demonstrando um planejamento em comum entre as professoras. Os projetos didáticos se baseavam em um tema e integravam os eixos de Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Ciências, Geografia e História. Para auxiliar os alunos, as professoras tinham uma estagiária que estava cursando Pedagogia e acompanhava um aluno com diagnóstico de TEA e uma professora ajunta.

O sinal para o intervalo também era acompanhado de música. Uma vez na semana as crianças frequentavam a biblioteca para a escolha e retirada de livros que eram levados para casa e, em um dia da semana após o horário de lanche, tinha um período dedicado às brincadeiras no tanque da areia e no parquinho.

As observações ocorreram durante os meses de março a junho do ano de 2024 uma vez na semana, durante três horas.

3.8 O 1º ano A

No início das aulas a professora registrava a rotina na lousa explicando o que iria acontecer no decorrer do dia - história, música, ciências, almoço/recreio, matemática, biblioteca, parque e, por último, a Educação Física.

O trabalho com a linguagem oral era realizado por meio da leitura de livros pela professora, pela brincadeira musical e pela exploração das atividades. Iniciando pela leitura do título, a professora ia registrando na lousa mostrando o espaço entre as palavras: “O papo da cabra cabriola” de autoria de Regina Chamlian e antes da leitura do livro ia fazendo perguntas, levantando os conhecimentos prévios das crianças e fornecendo explicações.

Professora: Alguém conhece uma cabra? Alguns alunos levantam a mão.

Professora: Quem conhece, como é uma cabra?

Aluno: Ergue a mão e diz – a cabra, ela parece um filhote de vaca.

Professora: Ela parece um filhotinho de vaca, mas ela não é um filhotinho de vaca. Ela tem as patas igualzinho às patas da vaca.

A brincadeira musical era uma estratégia utilizada pela professora para facilitar a compreensão dos códigos e sons, além de explorar conceitos matemáticos. Para sua realização, a professora apresentava vídeos do Grupo Triii ¹² – Viro, vira, viro. A música explica o processo de transformação das coisas comparando tamanhos, formas e as diferenças dos objetos.

Antes da atividade de escrita utilizando o livro didático, a professora anotava a data (dia, mês e ano) na lousa e mostrava a atividade na lousa digital. Retomava a explicação sobre o conteúdo (as plantas) fazendo perguntas e desenhando na lousa.

Professora: O que vamos estudar no livro didático?

Alunos: Plantas.

Professora: Do que ela precisa?

Alunos: Água, sol e alimento.

¹² O Grupo Triii foi criado em 2008 por Estevão Marques, Marina Pittier e Fê Sztok que se dedicam a um canal de músicas e brincadeiras no youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>. Acesso em 20 out. 2024.

Professora: Será que ela precisa de mais alguma coisa?

Alunos: Semente!

Professora: A semente já é utilizada no plantio.

Na hora do parque as crianças podiam levar alguns brinquedos ou pegar materiais como folhas, gravetos para decorar os bolos de aniversário que faziam no tanque de areia.

3.9 O 1º ano B

A professora iniciava a aula com música de acolhida “Bom dia começa com alegria”¹³ convidando os alunos para ficarem em pé ao lado da carteira e a gesticulem. Os alunos acompanhavam cantando e imitando gestos. Aqueles que pareciam ter sono de início não participavam muito, mas depois acabavam interagindo.

Em seguida a professora registrava a rotina – Bom dia! Brincadeira musical; Leitura; Calendário; Cabeçalho; Português; Geografia/História. Enquanto registrava comentava o que seria realizado no decorrer do dia e ia fazendo perguntas

Professora: E o que é que tem junto com o Bom dia pessoal?

Crianças: Brincadeira musical.

Professora: Brincadeira começa com que letra?

Crianças: B.

Professora: [repete a fala das crianças] Letra B, nós estudamos já essa semana, né? Qual a próxima atividade?

Criança: Cabeçalho.

Professora: Isso! Só que a gente mudou a ordem, lembra que a gente está com o caderno? Vai ser a leitura...

Criança: Depois o cabeçalho.

Em continuidade às atividades de escrita sobre o som das vogais no início das palavras, a professora apresentava o vídeo do Grupo Triiii – A E I O U¹⁴; as crianças se levantavam, cantavam e gesticulavam, simulando o traçado das letras. A professora fazia o traçado das vogais na lousa e propunha uma

¹³ A música faz parte do canal do youtube “Raio de sol”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bt7dY9cKNac>. Acesso em 20 out 2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IFm3SRDPZ60>. Acesso em 20 out 2024.

brincadeira, cantando e batendo palmas - “Vamos brincar? De adivinhar? Um objeto com a letra A? Um inseto com a letra E? Um réptil com a letra I? Um alimento com a letra O? As crianças observavam a sala, procurando encontrar a resposta para a pergunta, consultavam o colega e iam respondendo. A professora registrava na lousa fazendo o papel de escriba, organizando em um quadro.

Quadro 4- Som das vogais no início das palavras

A	E	I	O	U
Armário	Escaravelho	Iguana	Ovo	Urso
Alicate	Escada	Impala	Óculos	Urubu
Azul	Escarlate	Iglú	Ovelha	Unicórnio
Amarelo				
Aranha				

Fonte: acervo da pesquisadora.

Essa preparação antes de iniciar com as atividades de completar em folhas auxiliava na percepção dos sons e durante a realização das atividades era possível observar os alunos imitando os procedimentos da professora apontando para realizar a leitura, repetindo o som em voz alta e só quando não conseguiam perguntavam para a dupla.

3.10 As conversas com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Para dar continuidade às conversas com as crianças nos 1º anos, a pesquisadora elaborou um bilhete solicitando que aquelas crianças que já haviam participado das conversas na EI trouxessem uma atividade que fizeram na EI e que gostariam de comentar; a professora enviou esse bilhete em seus cadernos de recados.

Para as conversas, foram incluídas todas as crianças cujos responsáveis concederam autorização mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que aceitaram o convite para a participação manifestando seu interesse por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Foi combinado com as professoras um momento que não coincidia com a brincadeira musical, com a leitura deleite e outras atividades que elas haviam planejado que pudesse prejudicar o andamento das aulas e as aprendizagens das crianças. A escolha do local também priorizou a

participação das crianças, por isso, as conversas foram realizadas no laboratório de Ciências, um ambiente arejado, iluminado e com poucos ruídos.

Para facilitar a interação e uma melhor participação das crianças, elas foram agrupadas em duplas ou trios e as professoras também auxiliaram nessas escolhas, de modo que elas tivessem mais liberdade para comentar ou complementar por intermédio da fala de algum(a) amigo(a).

As conversas foram guiadas por um roteiro (Apêndice 7) e pelas observações em sala de aula. Além das atividades da EI trazidas por alguns alunos, era utilizada a pasta das atividades já realizadas no EF. Após a escolha das atividades os alunos comentavam sobre aquelas de que mais gostaram na EI e que mostrariam as professoras do EF se houvesse oportunidade, além das que mais as ajudaram no 1º ano. A partir disso, também comentavam sobre o que achavam que era mais importante realizar no 1º ano, o que achavam mais fácil ou mais difícil de realizar, o que achavam que faziam muito bem e em que achavam que precisavam melhorar, quem os ajudava quando era necessário e como faziam isso.

Sobre os *feedbacks* das atividades elas discorriam sobre o que as professoras comentavam referente aos desempenhos ou sobre o que achavam que as professoras pensavam sobre suas atividades, sobre o que escreviam ou poderiam escrever nos relatórios e sobre o que achariam das atividades realizadas na EI. O tempo registrado das conversas variou entre 30 e 35 minutos.

3.11 As entrevistas com as professoras dos 1º anos A e B do Ensino Fundamental

As entrevistas com as professoras do 1º ano A e do 1º ano B também foram áudio gravadas e realizadas em dois momentos. Com a professora do 1º ano A foi realizada pelo WhatsApp e com professora do 1ª ano B foi realizada no laboratório de Ciências da escola, todas com duração entre 20 a 30 minutos.

O procedimento para a realização das perguntas com as professoras do EF seguiu o mesmo critério da entrevista realizada com a professora da EI. Sendo assim, iniciaremos com as narrativas (auto) biográficas das professoras.

A professora Cláudia do 1º ano A possui licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é bacharel em Administração pela UNIP e aluna no Programa de Mestrado Profissional em Educação na UNICAMP. Tem especializações em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA); em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do ABC (UFABC) e em Educação Infantil pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). É professora de Educação Básica II- anos iniciais na rede municipal de Campinas. Dedicase a pesquisar sobre livros infantis e as relações étnico-raciais e a transição de ciclos. É coordenadora do Grupo de Estudos Sankofa na Secretaria Municipal de Campinas.

A professora Juliana do 1º ano 2 tem formação inicial em Pedagogia e é mestranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem especialização em Educação para Inserção Social pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em Campinas e em Gestão Escolar pela Faculdade FAVENI. Durante a graduação trabalhou com o projeto de pesquisa voltado à Educação Integral, estudando o conceito de qualidade no Programa Mais Educação. Foi professora voluntária no Projeto Educativo de Integração Social (PEIS), voltado para alfabetização e inclusão digital de jovens, adultos e idosos e no curso de extensão da UNICAMP em Fundamentos da Educação para jovens, adultos e idosos: teoria e história.

De acordo com as professoras, no EF não são produzidos relatórios; os registros sobre o percurso das crianças são realizados por meio das Fichas Descritivas. De acordo com a professora Cláudia, os relatórios são solicitados quando a criança necessita de algum acompanhamento e nesses casos, é sempre realizado em conjunto com a orientadora pedagógica. Sendo assim, no EF os registros ocorrem na forma de Fichas Descritivas sobre os saberes que *“são uma tentativa de caracterização para identificar essa criança e como a criança foi ao longo do trimestre. E aí a gente lança numa ficha que as famílias têm acesso, na reunião de pais e tudo mais”*.

A professora Juliana descreve que os registros são incluídos no sistema INTEGRÉ no grupo de saberes. O grupo de saberes é composto pelas cinco disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História além das que envolvem os especialistas como Educação Física e Artes. Cada disciplina apresenta uma Ficha Descritiva dos objetivos referentes aos conteúdos a serem alcançados que são divididos em 4 grupos, conforme comunicado SME/DEPE nº 03/2013¹⁵

[...] os grupos I, II, III e IV, deverão ser elaborados de forma decrescente, isto é, do grupo de alunos com saberes que mais se aproximam da totalidade dos objetivos propostos para o período (grupo I), até o grupo que apresenta descrições mais distantes dessa totalidade (grupo IV); b) nos grupos I, II e III, as descrições deverão ser apresentadas, primeiramente, de forma coletiva para os alunos considerados como pertencentes ao grupo em questão, podendo, no segundo momento, conter complementações individuais para especificidades não contempladas no texto coletivo; c) no grupo IV, as descrições deverão ser apresentadas de forma individual, conforme aprendizagens apresentadas pelos alunos nas diferentes formas de avaliações utilizadas, nesse grupo não haverá descrição coletiva; d) no grupo V deverão ser inseridos os alunos que não completaram o processo de avaliação ou não foram avaliados, independentemente dos motivos, devendo, o docente, indicar os procedimentos e encaminhamentos cabíveis a cada caso (p.2)

Para registrar a avaliação, as professoras acessam individualmente o nome de cada criança e vão preenchendo os critérios e, ao final, as incluem no grupo de saber de acordo com o nível de cada grupo.

Sobre o contato com as professoras da EI que trabalharam com seus atuais alunos no ano anterior, as professoras relatam que não costuma acontecer, mas que é possível acessar os relatórios realizados por elas na EI acessando o sistema INTEGRÉ. No entanto, devido à dinâmica escolar e a quantidade de alunos por sala de aula não conseguem realizar a leitura dos relatórios. Ou seja, os relatórios feitos pelas professoras da EI não são lidos pelas professoras do EF.

¹⁵ O documento Ficha de Avaliação Descritiva - anos iniciais 2013 orienta sobre os procedimentos e está disponível em: https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/ajuda/Passo_a_Passo_FAD_anos_iniciais2013.pdf. Acesso em 20 out 2024.

Como as duas professoras já lecionaram na EI, quando leem um relatório o que observam e que consideram ser importante de ser registrado sobre a trajetória do aluno é:

Professora Cláudia: Eu buscava era a questão de autonomia da criança. Eu acho que a partir do momento que a criança tem autonomia, ela tem mais facilidade com o aprendizado, tanto dos saberes que a gente difunde os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, quanto dessas vivências que a gente passa para elas de mundo, vivências para os espaços, como amarrar seu tênis sozinho, de se locomover naquele espaço de maneira mais dinâmica, mais otimizada.

Professora Juliana: A questão da socialização, por exemplo, se a criança brinca de forma coletiva e os avanços observados em sua trajetória.

Com essa mudança de atuação na etapa de escolaridade, as professoras também acrescentariam algumas informações nos relatórios como por exemplo:

Professora Cláudia: Eu acho muito importante dizer como foi o relacionamento dessa família com a educação infantil e se estiveram presentes nos momentos de reunião, de festividades e como se deu essa interação.

Professora Juliana: Se sabe identificar o nome. Na educação infantil AGIII sempre se trabalha com a chamadinha/crachá para a criança associar pelo menos a letra inicial do nome. Sabendo disso, nos primeiros dias de aula eu fiz dinâmicas com atividades semelhantes ao AGIII para que essa transição fosse mais amena, fosse mais leve. Então coloquei em uma roda os crachás para identificar o nome, como as professoras fazem no AGIII na maioria das salas. E tem criança que pegou o crachá e deixou do lado contrário, sabe? Não conseguiu identificar o nome e nem a direção da escrita. Tem crianças que até agora não conseguem segurar no lápis. Eu perguntaria isso para a professora da educação infantil para eu trabalhar melhor com essas crianças para que essas habilidades sejam concretizadas.

Sobre a importância de receber os relatórios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na EI, a professora Juliana confirma, mas o que observa é que geralmente eles são padronizados. Porém, a construção de vínculos poderia ocorrer se encontrasse algumas informações sobre os interesses da criança e cita um exemplo:

Professora Juliana: Eu li um relatório da educação infantil de uma criança que veio da rede de Campinas bem ativa/participativa na sala de aula do 1º ano e o relatório descrevia os interesses dela, coisas que chamava mais sua atenção e a partir disso eu consegui trazer essa criança mais para a realidade da sala no 1º ano de se entrosar mais comigo e não ficar tão dispersa brincando com outras crianças.

A professora Cláudia também confirma a importância de receber os relatórios e, reafirmando sua fala inicial sobre a dinâmica da escola e o tempo destinado à leitura dos relatórios, desabafa: *“Além de acolher os alunos, é necessário acolher os professores”*.

No capítulo seguinte, serão apresentados e analisados os diálogos, relatos e as experiências compartilhadas pelas crianças, com ênfase nas percepções das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre seu desenvolvimento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

4. SIGNIFICAÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE SI, SUAS APRENDIZAGENS E DESENVOLVIMENTO: ANÁLISES NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme apresentamos no capítulo três, o material empírico produzido nessa pesquisa envolveu observações em sala de aula, conversas com as crianças e seleção e comentários sobre atividades feitas por elas. Todas estas ações foram videogravadas.

Nas escolhas realizadas pelas crianças quando estavam na Educação Infantil acerca do que desejavam mostrar tanto para os familiares quanto às professoras do Ensino Fundamental, é possível identificar indícios de suas preocupações e expectativas em relação ao processo de transição e às atividades que serão realizadas no 1º ano. Observa-se que aspectos como a pintura de desenhos prontos, a produção de desenhos autorais, as brincadeiras e os jogos se destacam em suas narrativas e escolhas como experiências significativas e desejadas para a continuidade de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento no novo contexto escolar.

Esse movimento também se torna evidente quando os alunos já estão no Ensino Fundamental e, durante as conversas, alguns expressam seu desejo de voltar para a Educação Infantil, ressaltando, novamente, das atividades realizadas, a pintura e o desenho, ao passo que começam a indicar dificuldades associadas ao traçado das letras, à escrita do próprio nome e às demandas ligadas à aprendizagem da escrita. Além disso, suas falas revelam modos particulares de perceber e interpretar as mediações e os *feedbacks* realizados por suas professoras, especialmente no que diz respeito às orientações sobre o que pode ou não ser feito, bem como aos comentários sobre acertos e erros em suas produções. A ênfase nesses pontos reitera a fundamentação teórica desta pesquisa confirmando que, no contexto da transição entre essas etapas escolares, as crianças nem sempre conseguem relatar de forma direta ou imediata suas experiências de aprendizagem – como se observa nas frequentes respostas “não sei”. Ainda assim, constroem significações sobre si enquanto aprendizes, as quais se expressam de modo

indireto, nas interações estabelecidas com adultos e pares, nas atividades psicológicas em que se engajam e em sua participação nas práticas escolares.

4.1 Sistematização do material empírico: referencial teórico-metodológico e procedimentos de análise

Buscando contemplar nosso objetivo principal de analisar as características das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento e se estas se transformam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a abordagem analítica desta pesquisa baseou-se nos fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural.

A sistematização do material empírico envolveu observações em sala de aula, conversas com as crianças e atividades por elas selecionadas e comentadas. Todas essas situações foram videogravadas e transcritas integralmente para análise.

Após a transcrição do material, foram realizadas leituras sucessivas com o intuito de identificar aspectos recorrentes nos discursos e nas experiências relatadas pelas crianças. Esse processo possibilitou o agrupamento de elementos convergentes em núcleos temáticos, compreendidos como conjuntos de temas que expressam aspectos centrais conectados aos contextos e experiências das crianças no processo de transição.

Após a transcrição do material, foram realizadas leituras sucessivas com o objetivo de identificar aspectos recorrentes nos discursos e nas experiências relatadas pelas crianças. Esse processo possibilitou a organização de elementos convergentes em núcleos temáticos, entendidos como conjuntos de temas que expressam aspectos centrais relacionados aos contextos e às experiências vivenciadas pelas crianças durante o processo de transição.

A organização analítica do material foi estruturada em quatro núcleos temáticos procurando destacar: (i) Atividades que as crianças valorizam, ao escolherem-nas para mostrar para alguém; (ii) Em que se consideram bons a partir da escolha e comentários sobre as atividades que consideram mais fáceis e mais difíceis; (iii) O que pensam que as professoras dizem sobre eles e

seus trabalhos e quem ajuda durante a realização das atividades; (iv) Relatórios da professora de EI.

Desse processo emergiram quatro núcleos temáticos, dispostos no Quadro 5, apresentado a seguir:

Quadro 5 – Sistematização dos Núcleos Temáticos

Excertos representativos	Temas recorrentes	Núcleos temáticos
E por que você mostraria essa atividade para a professora do 1º ano? Para ela saber que eu faço muitas atividades legais! E essa atividade legal é um jogo, uma música, uma brincadeira.... É brincadeira. O que vocês fariam com essa atividade? Dá para fazer uma brincadeira, um desenho, dá para escrever utilizando letras. O que dá para fazer junto com o papai? Brincar, aí cada um tem que adivinhar onde que... quando... o rato que é o certo. [refere-se ao pareamento dos animais às comidas]. Então isso é um jogo? Vocês irão brincar de adivinhar? Eu acho. Conte para mim dessa atividade? O que você desenhou? Tem palhaço e um panda. Para quem você mostraria essa atividade? Para minha irmã. Por que? Porque eu acho que ela iria gostar. Ela gosta de desenho, mas não gosta de desenhar.	Desejo da continuidade de experiências realizadas na Educação Infantil	O que as crianças escolhem mostrar.
O que você é bom em fazer? O que você faz de melhor [refere-se a Educação Infantil]? Tarefas! Mas, qual delas, me mostre uma! Mostra novamente a da borboleta (com a cola colorida) – desenho livre. Tem alguma que foi difícil? Mostra a atividade de completar com as vogais. Por que foi difícil? Foi difícil porque eu achava que era a mesma letra da outra tarefa e aí eu errei. O que você acha que faz bem aqui na escola de Educação Infantil? Brinco no parque, no tanque de areia e desenho. E aqui no Ensino Fundamental o	Capacidades e desafios enfrentados na realização das atividades	Em que se consideram bons/atividades mais fáceis e mais difíceis.

que você achou difícil de fazer? Fazer lição e mostra a atividade do alfabeto. Tem algumas coisas que eu não sei fazer. O que você acha que não sabe fazer? Escrever o meu nome [sozinha].		
Na Educação Infantil a professora da falava alguma coisa das suas atividades? Não! Ela só me dava ok, ok, ok.	<i>Feedback</i> das professoras como mediação da significação sobre si	O que pensam que as professoras dizem sobre eles e seus trabalhos. E quem ajuda.
O que você acha que seria legal ela escrever que ajudaria a professora do Ensino Fundamental a conhecer você? Falar que a gente estava se comportando normal e que a gente ajuda a professora.		
Vocês acham que a professora da Educação Infantil escreveu alguma coisa de vocês para a professora do Ensino Fundamental? Não. A minha não escreveu nada. Se a professora da Educação Infantil fosse escrever de você, o que você gostaria que ela contasse sobre você para a professora do Ensino Fundamental? Que eu sou bonito e que minhas atividades são boas. O que você acha que a professora da Educação Infantil poderia escrever que ajudaria a professora do Ensino Fundamental a conhecer melhor vocês? Que falasse que a gente estava se comportando, que ajuda a professora. O que você gostaria que a professora do Ensino Fundamental soubesse sobre você? Como eu ajudei a professora (da Educação Infantil).	Singularidades no registro dos relatórios e (não) participação das crianças	Relatórios da professora de EI.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para explorarmos essas questões, considerando as singularidades das crianças que participaram desta pesquisa, apresentamos, primeiramente, as atividades e falas das três crianças que participaram das duas etapas da pesquisa (Enzo, Vitória e Helen), produzidas em diálogo com a pesquisadora, em trechos extraídos da transcrição integral do material empírico. A escolha

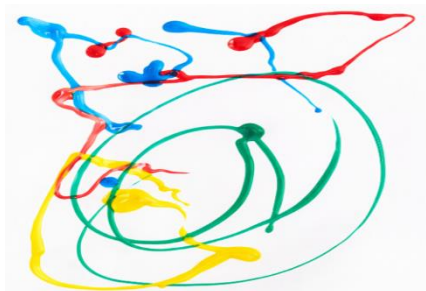
destas três crianças para as análises iniciais deveu-se ao fato de que das nove que se integraram à pesquisa na Educação Infantil (2023) somente estas três foram matriculadas na escola em que realizamos o trabalho de campo no Ensino Fundamental (2024). As outras seis foram matriculadas em escolas diversas. Após análises em profundidade do material empírico produzido por/com Enzo, Vitória e Helen, abrimos o trabalho para incluir as significações de outras seis crianças que eram da mesma turma de primeiro ano, mas que não participaram da pesquisa na Educação Infantil, pois estavam em outra escola. Com o material empírico destas crianças podemos consolidar o que encontramos nos núcleos 1, 2 e 3, ou seja, “O que as crianças escolhem mostrar”, “Em que se consideram bons” e “O que pensam que as professoras dizem sobre eles e seus trabalhos”.

4.2 Primeiro núcleo: O que as crianças escolhem para mostrar

Um primeiro tópico a ser comentado refere-se às escolhas que as crianças fizeram de atividades que gostariam de mostrar para alguém, seja para algum familiar, seja para as professoras que terão ou que já tiveram.

Nossa intenção era ver quais atividades elas destacariam tendo como critério considerarem que haviam feito bem o trabalho. Chama nossa atenção verificar que dentre as 18 atividades escolhidas pelas três crianças que focalizaremos para análises, apenas três são o que podemos chamar de produção autoral. As 15 atividades restantes são do tipo desenhos prontos, para os alunos colorirem ou completarem. Na sequência, apresentamos as escolhas que Enzo, Vitória e Helen fizeram, seguidas das justificativas que deram. Primeiramente, trazemos as atividades escolhidas por Enzo.

Figura 4 – Desenho escolhido por Enzo para mostrar para a mamãe



Fonte: Arquivo da autora.

Enzo: *Eu fiz com cola colorida. Amarelo, verde, vermelho e azul [vai apontando as cores, enquanto as nomeia].*

Pesquisadora: *Você utilizou a cola amarela, verde, vermelho e azul para fazer o quê?*

Enzo: *Para fazer uma borboletinha.*

Pesquisadora: *E por que é legal utilizar cola colorida para fazer uma borboleta?*

Enzo: *Porque fica linda!*

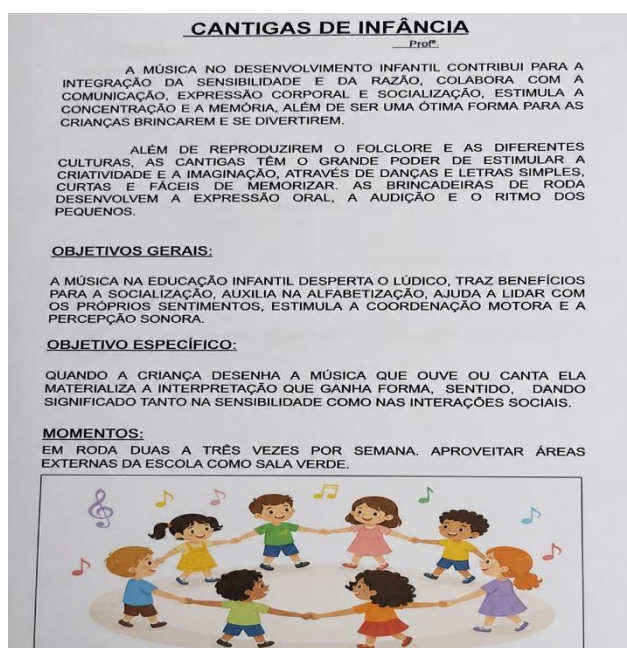
Em atividades como esta realizada por Enzo, em que o desenho parece ser “livre”, ou seja, em que se permite desenhar do seu jeito, torna-se uma atividade autoral. Os aspectos relacionados à criatividade como a escolha do tema, do traçado, da organização do desenho apresentam sua forma singular de representar a borboleta, diferenciando-se de um desenho pronto, apenas para colorir, como veremos na figura 7.

A contribuição desta proposta de trabalho para a capacidade criativa pode ser argumentada com o que diz Vigotski (2004), sobre as relações entre as experiências sociais providas na vida cotidiana, na escola e em contextos extra-escolares, e a criatividade. Conforme o autor,

A implicação disso para a educação é que, se quisermos construir uma base relativamente sólida para a criatividade de uma criança, devemos ampliar as experiências que lhe proporcionamos. Em igualdade de condições, quanto mais uma criança vê, ouve e experimenta, mais ela sabe e assimila, mais elementos da realidade ela terá em sua experiência e mais produtiva será a operação de sua imaginação (Vigotski, 2004, p.15).

A fala de Enzo evidencia que a escolha da atividade está ancorada em aspectos estéticos e expressivos, uma vez que ele valoriza o uso das cores e o resultado visual ao afirmar que a borboleta “fica linda”. Esse destaque para o produto final, associado ao prazer na utilização de materiais diversos, indica que a criança atribui sentido à atividade a partir da possibilidade de criação e da experiência sensorial envolvida. Mas nem todas as experiências escolares produzem o mesmo nível de envolvimento e significação. Enquanto a atividade da borboleta foi marcada pelo engajamento estético e pela possibilidade de expressão, favorecendo a lembrança e a verbalização, as próximas situações, registradas nas figuras 5 e 6 e 7 apontam para uma menor apropriação da experiência.

Figura 5 – Atividade escolhida por Enzo para mostrar para a professora do 1º ano



Fonte: Arquivo da autora. Representação ilustrativa de crianças em roda, evocando a cantiga destacada pelo aluno durante a atividade.

Pesquisadora: Você sabe o que está escrito nessa foto, por que foi tirada essa foto?

Enzo: Eu não me lembro o quê.

Pesquisadora: O que vocês fizeram que a professora tirou essa foto? Vocês fizeram alguma atividade antes?

Enzo mostra a atividade do jogo “Animais de Lucas” e diz

Enzo: Essa atividade do osso!

Figura 6 – Jogo “Animais de Lucas” mencionado por Enzo



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: Então me conte sobre essa atividade do osso.

Enzo: Para saber qual objeto os animais comem! Aponta e vai anunciando - rato come queijo. Dois ratos e dois queijos, então os ratos comem queijo. Dois ossos – dois cachorros

comem ossos! Dois gatos – dois peixes, os gatos comem peixes.

Pesquisadora: *E por que você mostraria essa atividade para a professora do 1º ano?*

Enzo: *Para ela saber que eu faço muitas atividades legais.*

Pesquisadora: *E essa atividade legal é um jogo, uma música, uma brincadeira....*

Enzo: *É brincadeira!*

Pesquisadora: *E é importante brincar?*

Enzo: *Sim!*

Pesquisadora: *Para que serve a brincadeira?*

Enzo: *Para brincar. Olha o monstro!*

Enzo mostra a próxima atividade.

Figura 7 – Desenho do monstro selecionado por Enzo



Fonte: Arquivo da autora.

Nas falas de Enzo é possível perceber que valoriza as brincadeiras, as cantigas de roda, os jogos e o desenho na Educação Infantil. E quando considera isso como importante de comunicar para a professora do Ensino Fundamental parece estar implícito o desejo da continuidade dessas atividades no primeiro ano. Contrastando com a atividade da borboletinha, as figuras 5, 6 e 7 não tem nenhuma marca de produção autoral de Enzo e parecem ter sido escolhidas pelos sentimentos positivos que podem trazer: a fotografia da turma (amizade, recordação); o jogo de pareamento (diversão, desafio) indicando que valoriza a experiência social da escola tanto quanto (ou mais que) o conteúdo pedagógico formalmente apresentado

Das atividades escolhidas por Enzo apenas as registradas nas figuras 4 e 7 permitiriam *feedbacks* sobre a produção. Mas na figura 7 um tipo de *feedback* mais simples, sendo possível observar se respeitou o limite ao pintar, se preencheu todos os espaços em branco e/ou se usou cores interessantes.

O segundo conjunto de atividades escolhidas são as de Vitória. Da mesma forma que Enzo, Vitória dá pistas sobre a importância da brincadeira, escolhendo o mesmo jogo de pareamento escolhido por Enzo demonstrando sua percepção sobre o que significa aprender na escola.

Figura 8 – Atividade escolhida por Vitória para mostrar para o papai



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: Por que você mostraria essa atividade para o papai?

Vitória: Porque o papai, ele entende tudo.

Pesquisadora: O que vocês fariam com essa atividade? Dá para fazer uma brincadeira, um desenho, dá para escrever utilizando letras. O que dá para fazer junto com o papai?

Vitória: Brincar, aí cada um tem que adivinhar onde que... quando... o rato que é o certo. [refere-se ao pareamento dos animais às comidas].

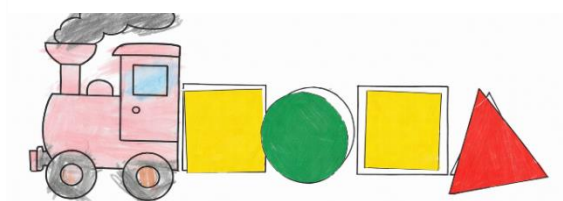
Pesquisadora: Então isso é um jogo? Vocês irão brincar de adivinhar?

Vitória: Eu acho.

Vitória, ao reconhecer que “o papai entende de tudo”, dá pistas de que considera o adulto como alguém mais experiente, remetendo diretamente ao conceito de mediação postulado por Vigotski. A ideia de “brincar de adivinhar” a resposta correta com o pai, expressa sua capacidade de ressignificar o jogo como um espaço de interação, de formulação de hipóteses e de construção compartilhada de sentido, em que a atividade assume estatuto de signo cultural representando não apenas objetos relacionados, mas também as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Essa tomada de consciência e o reconhecimento do outro como parceiro mais experiente e da ampliação da aprendizagem por meio das interações sociais, se torna evidente, novamente, na figura 9, quando Vitória escolhe a atividade “do trenzinho” para mostrar para a mamãe.

Figura 9 – Atividade escolhida por Vitória para mostrar para a mamãe



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Essa daqui, do trenzinho? Para quem você mostraria essa atividade?*

Vitória: *Para minha mamãe!*

Pesquisadora: *Por que você mostraria a atividade do trenzinho para a mamãe?*

Vitória: *Porque aí ela poderia me falar as fórmulas* [refere-se às formas geométricas que foram coladas].

Vitória vai apontando e dizendo:

Vitória: *Triângulo (para o quadrado), bola (para o círculo), quadrado...*

Quando chega no triângulo aponta e sorri, demonstrando dúvida.

Pesquisadora: *Triângulo?*

Vitória confirma que o nome é triângulo, balançando a cabeça.

Ao mencionar que mostraria a atividade à mãe “*porque aí ela poderia falar as fórmulas*”, referindo-se às formas geométricas, Vitória reproduz, a seu modo, a instrução recebida da professora. Ao identificar as figuras, confunde inicialmente o quadrado com o triângulo. Essa hesitação torna-se mais explícita quando, ao chegar no triângulo, ela aponta, sorri e demonstra dúvida. Nesse momento, a intervenção da pesquisadora mostra-se fundamental para a confiança na resposta. A mediação verbal, expressa no questionamento “*Triângulo?*” auxilia na resposta correta.

Na continuidade da conversa, a escolha da atividade relacionada a formas geométricas na Figura 10 confirma as percepções de Vitória sobre o seu próprio desenvolvimento, colocando em destaque suas expectativas associadas ao ingresso no Ensino Fundamental.

Figura 10 – Atividade escolhida por Vitória para mostrar para a professora do 1º ano

NOME: _____

OBSERVANDO A IMAGEM DO PIRULITO, COLE A FORMA GEOMÉTRICA CORRESPONDENTE:



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: Faz de conta que eu sou sua professora do 1º ano. Conte para mim por que você escolheu essa atividade.

Vitória: Eu escolhi essa atividade para aprender qual é o pirulito. (parece referir-se à forma geométrica círculo)

Vitória aponta o pirulito indicando o círculo.

Pesquisadora: E o que você fez nessa atividade?

Vitória: Pinte!

Pesquisadora: Você acha que é importante saber pintar para ir para o 1º ano?

Vitória balança a cabeça confirmando que sim.

Pesquisadora: Por que? Como isso pode te ajudar no 1º ano?

Vitória: Para pintar um pouquinho melhor, mais bonito.

A possibilidade da continuidade dessa aprendizagem e a valorização de aprendizagens tipicamente escolares, já presentes na escolha da atividade anterior (formas geométricas) são apontadas por Vitória quando justifica sua escolha, afirmando: “*Eu escolhi essa atividade para aprender qual é o pirulito*”. Além disso, Vitória expressa avaliação de si própria, demonstrando percepção de que suas competências atuais, como, por exemplo, pintar, podem ser aprimoradas. Também está em jogo a relação estudada por Vigotski entre o concreto (pirulito) e o abstrato (círculo) no processo de formação de conceitos. No caso em foco, o objeto cotidiano (“pirulito”) funciona como suporte para o conceito geométrico (círculo), revelando uma aprendizagem em processo, mediada por significações construídas culturalmente. Nesse diálogo, Vitória mostra já ter internalizado expectativas sociais e, de modo especial, escolares relativas ao desempenho (“*para aprender qual é o pirulito*”), à estética (“*pintar[...]mais bonito*”) e à importância de aprimoramento contínuo (“*pintar um*”).

pouquinho melhor”). Associadas a estas expectativas internalizadas, vão sendo construídas significações sobre si: **eu que aprende** (para aprender qual é o pirulito”), **eu que executa a tarefa** (“pintei”), **eu que precisa melhorar** (“pintar um pouquinho melhor”) e **eu avaliado pela dimensão estética da produção** (“mais bonito”).

Figura 11 – Atividade selecionada por Vitória para mostrar para a professora do 1º ano



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: O que tem nessa atividade? Conte para mim.

Vitória: Letras!

Pesquisadora: Você conhece todas essas letras?

Vitória: Eu conheço algumas.

Pesquisadora: Então me mostra, quais você conhece.

Vitória: A, f, h (aponta a letra u), uma bola [aponta a letra o, faz sinal com a mão].

Em seguida, aponta a letra v e faz o movimento do traçado com a mão sem nomear.

Pesquisadora: Como que se chama [referindo-se a letra v]?

Vitória: Eu não sei, mas estou pensando... F...

Pesquisadora: Tem no seu nome? Será que é o v?

Vitória balança a cabeça confirmando que sim e diz:

Vitória: É o v.

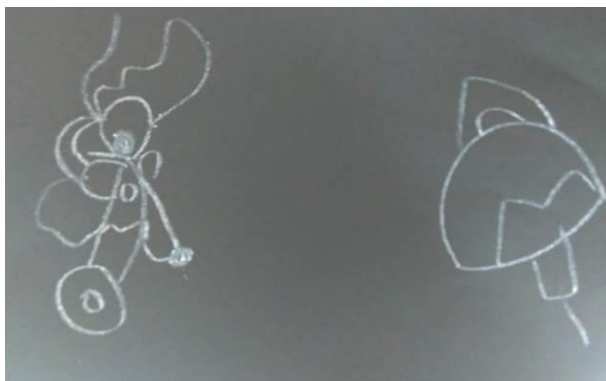
No diálogo estabelecido com Vitória, é possível destacar alguns aspectos importantes no seu desenvolvimento cognitivo durante fase inicial da aquisição de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Esse processo materializa-se quando ela aponta as letras que conhece e realiza uma “escrita no ar”: inicialmente, faz o gesto de uma bola para representar a letra “O”; em seguida, faz o movimento da letra “V”, mesmo sem conseguir nomeá-la. Essa ação evidencia a relação indissociável entre corpo e pensamento, um aspecto fundamental na pré-história da escrita descrita por Vigotski e Luria.

Diante dessa pausa da criança, a mediação da pesquisadora favorece a externalização de um movimento reflexivo ao questionar: "*Como que se chama?*". O gesto indicativo — chave para o desenvolvimento de toda função simbólica — desdobra-se em uma atitude metacognitiva quando Vitória verbaliza sua própria dúvida: "*Eu não sei, mas estou pensando... F...*". É nesse momento que a pesquisadora oferece pistas, utilizando o nome próprio da criança como referência: "*Tem no seu nome? Será que é o v?*". Com essa intervenção, o grafismo abstrato ganha um significado pessoal, permitindo que Vitória se recorde do signo e conclua: "*É o v*".

Essa organização do pensamento mediante a interlocução revela que a busca de Vitória por conhecimentos que ainda não domina autonomamente ocorre no interior de sua zona de desenvolvimento iminente (ZDI), aspecto teórico previamente abordado no capítulo 2. É importante mencionar que a avaliação dessa atividade será revisitada e aprofundada no núcleo 3.

Finalizando este eixo, trazemos as produções escolhidas por Helen, acompanhadas de seus comentários.

Figura 12– Desenho escolhido por Helen para mostrar a irmã



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: Conte para mim dessa atividade. O que você desenhou?

Helen: Tem palhaço e um panda.

Pesquisadora: Para quem você mostraria essa atividade?

Helen: Para minha irmã.

Pesquisadora: Por quê?

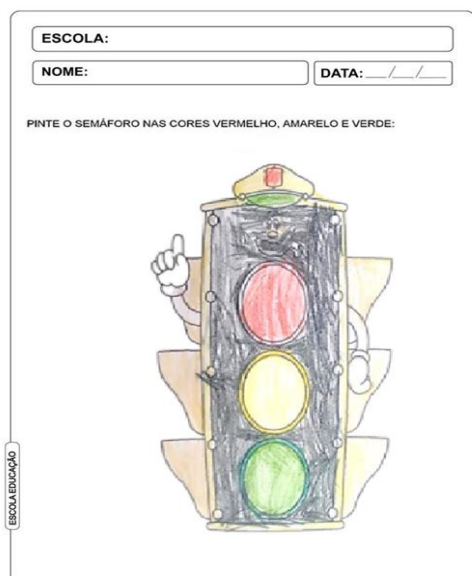
Helen: Porque eu acho que ela iria gostar. Ela gosta de desenho, mas não gosta de desenhar.

Nessa segunda atividade autoral, a descrição de Helen encontra respaldo em três influências indicadas por Vaz-Serra (1998) a respeito da

formação do autoconceito. A primeira, refere-se à validação de suas próprias ações ao considerar que a irmã *“iria gostar”* do seu desenho. A segunda, diz respeito à sua autopercepção de competência ao descrever o que desenhou (um palhaço e um panda), embora as imagens não sejam reconhecíveis para outras pessoas, além dela própria. Por fim, a terceira influência é observada quando realiza uma comparação entre ela e a irmã ao afirmar que *“ela gosta de desenho, mas não gosta de desenhá-lo”*.

Em contrapartida, as Figuras 13, 14 e 15 com atividades também escolhidas por Helen mostram que a ação de colorir desenhos já prontos influencia as significações sobre si de maneiras diferentes.

Figura 13 – Desenho escolhido por Helen para mostrar para a mamãe



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Para quem você mostraria essa atividade?*

Helen: *Para a mamãe.*

Pesquisadora: *E o que você falaria para a mamãe?*

Helen: *Mamãe, é o semáforo na rua!*

Pesquisadora: *E para que serve o semáforo?*

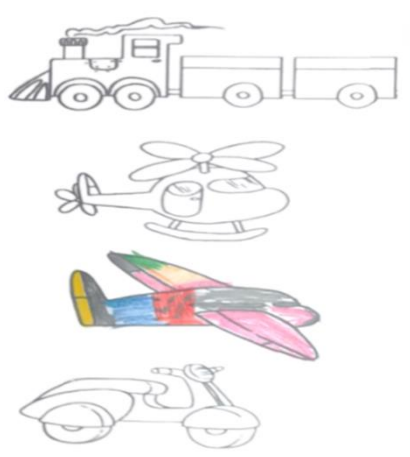
Helen aponta as cores e vai explicando:

Helen: *Vermelho, para o carro parar. Amarelo e verde para o carro avançar.*

Na apresentação do semáforo explicando sobre as cores e as suas funções socialmente pactuadas, Helen demonstra a internalização e valorização de um signo social – as regras de trânsito, como organizadora da

vida coletiva. Trata-se de uma produção que ganha sentido porque permite à criança explicar, comunicar e se posicionar diante de um outro significativo (a mãe), evidenciando também processos de construção do self, na medida em que ela se reconhece como alguém capaz de saber e compartilhar conhecimentos.

Figura 14 – Atividade escolhida por Helen para mostrar para o papai



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *O que tem nessa atividade?*

Helen: *Tem avião, a moto, helicóptero e o trem.*

Pesquisadora: *E o que você fez nessa atividade?*

Helen: *Pintei só o avião.*

Pesquisadora: *Por que você pintou só o avião?*

Helen: *Porque a tia pediu.*

Pesquisadora: *E se fosse para você escolher um desses desenhos para pintar, você escolheria outro sem ser o avião?*

Helen: *Não.*

Nessa atividade, a internalização também está associada às regras sociais, mas de outra perspectiva. Ao dizer que “*pintou só avião, porque a tia pediu*”, Helen demonstra a compreensão das regras e orientações que fazem parte das atividades escolares. Ao ser indagada se optaria por outro desenho para colorir, ela nega, sugerindo que, nesse contexto, a escolha estava atrelada à orientação da professora.

A atividade que Helen escolhe mostrar à professora de 1º ano se desdobra em dois momentos: o primeiro durante a conversa com a pesquisadora na Educação Infantil (Figura 15) e o segundo já no Ensino Fundamental (Figura 16), utilizando a pasta da etapa anterior como consulta.

Figura 15 – Atividade escolhida por Helen na Educação Infantil para mostrar para a professora do 1º ano

QUE TAL COMPLETAR AS IMAGENS ABAIXO?



Fonte: Arquivo da autora.

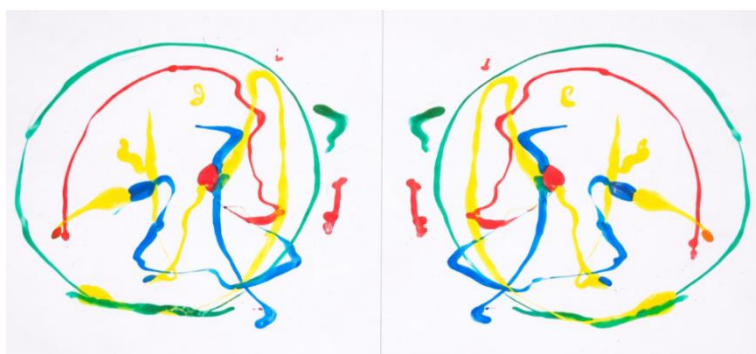
Helen aponta as figuras, uma a uma, e diz:

Helen: *Eu acho que ela vai gostar da balinha, do sorvete, do bolo e do pirulito.*

Pesquisadora: *Por que será que ela vai gostar?*

Helen: *Porque sim.*

Figura 16- Atividade escolhida por Helen no Ensino Fundamental para mostrar a professora do 1º ano



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Porque você mostraria essa atividade à professora de 1º ano?*

Helena: *Porque é bonita, é colorida... [vai apontando no desenho] azul, amarelo, verde e vermelho.*

Pesquisadora: *E o que você fez nessa atividade? Conte um pouquinho para mim?*

Helena: *Eu pintei com cola colorida, aí depois eu dobrei para ficar assim dos dois lados.*

Na escolha das atividades realizadas por Helen, sua percepção sobre o *feedback* durante a transição escolar denota uma mudança em seu

posicionamento. Na Educação Infantil (Figura 15), sua escolha por seu conteúdo, por representar guloseimas em geral se fundamenta no que considera ser apreciado pelas pessoas, tais como a balinha, o sorvete, o bolo e o pirulito. Por outro lado, a seleção realizada posteriormente (Figura 16) mostra sua preferência pela atividade autoral mudando o foco do conteúdo para sua própria ação. Ao justificar sua escolha com critérios estéticos “*Porque é bonita, é colorida*” e descrever seu processo de criação “*Eu pintei com cola colorida e depois dobrei...*”, ela pode estar sinalizando que espera da professora do 1º ano um *feedback* sobre suas competências. Ao descrever o que fez, Helen mostra que sua ênfase recai mais sobre a ação e o efeito produzido do que sobre possíveis significados simbólicos da atividade.

Pesquisadora: *E agora no 1º ano, qual você escolheria para mostrar para a professora da Educação Infantil?*

Figura 17 – Atividade selecionada por Helen para mostrar a professora da Educação Infantil



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Por que você mostraria essa atividade para a professora da Educação Infantil?*

Helen mostra o urso que pintou e diz:

Helen: *É bonitinho, pintei de roxo...*

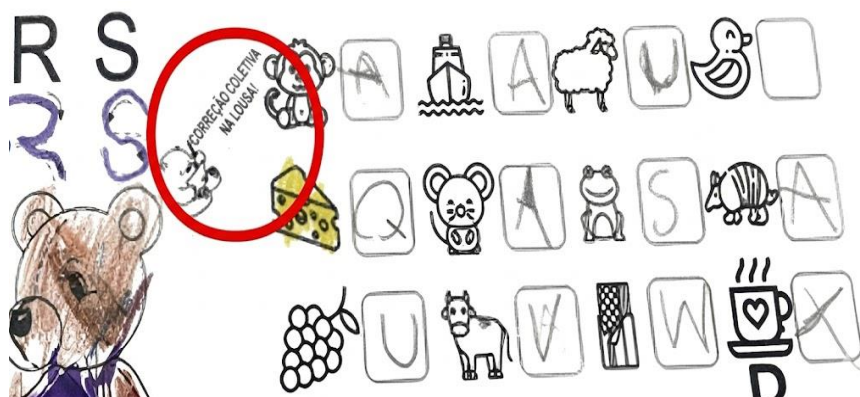
Em seguida, tenta nomear apontando as letras do alfabeto:

Helen: *Tem o A, o B ...*

O desenho pronto e a pintura que faz dele são aspectos valorizados por Helen, quando diz: “*é bonitinho, pintei de roxo*”. Seguindo nas reflexões sobre a importância dos *feedbacks* para a construção das significações sobre si, a

atividade da figura 17 chama nossa atenção por uma (ao menos aparente) contradição. Estamos nos referindo ao carimbo da professora informando que a atividade foi objeto de correção coletiva feita na lousa, como se pode ver no destaque que apresentamos na Figura 18:

Figura 18 – Carimbo da professora informando sobre correção coletiva na lousa



Fonte: Arquivo da autora.

Como podemos ver, o carimbo foi colocado à frente de duas linhas com preenchimento incorreto das iniciais dos nomes das figuras, incluindo um quadrado em branco. Ou seja, algo “falhou” nesta correção, que perde sua potência como processo formativo e transforma-se num procedimento formal, burocrático. A existência de um carimbo com a frase registrada indica que a correção coletiva não é uma ação pontual, mas uma rotina pedagógica, reconhecida e legitimada, na qual a lousa funciona como instância de autoridade e um dispositivo de poder simbólico.

Só temos hipóteses para explicar o resultado final da “não correção” no trabalho de Helen: ela não prestou atenção no que a professora foi fazendo na lousa? A professora não tinha, de fato, expectativas de que a atividade dos alunos fosse corrigida em seus cadernos e o que fez foi criar uma oportunidade para que pensassem sobre as letras iniciais dos nomes das figuras sem, obrigatoriamente, colocá-las corretamente? Helen não conseguiu acompanhar a correção? Ou não teve oportunidade/tempo de reelaborar sua produção?

Sejam estas as explicações corretas ou outras possíveis, o fato é que o carimbo como *feedback* é falho e reflete uma lógica em que o importante é a

professora ter feito a apresentação das respostas corretas na lousa e não o que as crianças podem ter aprendido com esta prática. Essa falha na avaliação mediadora pode estar refletida na percepção da aluna a respeito das atividades do primeiro ano, como fica registrado no próximo excerto.

Pesquisadora: *Se você pudesse escolher, gostaria de estudar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental?*

Helen: *Na Educação Infantil.*

Pesquisadora: *Por que?*

Helen: *Porque lá [na Educação Infantil] não tem tanta lição.*

A frase final mostra que Helen percebe a escola como um espaço não homogêneo, organizado por diferentes estruturas didáticas. O termo “lição” aparece como elemento central para definir a experiência escolar, incluindo diferentes níveis de exigência e de expectativas dos outros sobre ela, que repercutem no âmbito intrapessoal, referentes a si própria. Importante notar que Helen não se refere à lição como oportunidade de aprender mais, de aprimorar seu desempenho, mas como algo (ao menos aparentemente) esvaziado de sentido pessoal, que gostaria de evitar. É, por fim, possível que esteja implícita uma associação entre Educação Infantil – menos lição – mais possibilidades de brincar *versus* Ensino Fundamental – mais lição – menor frequência de atividade lúdica. Isso indica a percepção das rupturas entre as etapas, calcada nas experiências concretas vividas, amplamente discutidas na literatura sobre transição escolar, conforme vimos no capítulo 2.

4.3 Segundo núcleo: Em que você se considera bom? Atividades mais fáceis e atividades mais difíceis

O segundo núcleo temático compõe-se pelo que as crianças disseram sobre suas capacidades e os desafios encontrados na realização das atividades.

Pesquisadora: *Você acha que era muito bom em pintar na Educação Infantil?*

Enzo: *Sim.*

Pesquisadora: *E aqui [refere-se ao Ensino Fundamental], o que você é bom de fazer?*

Pesquisadora: *Tem alguma coisa aqui [no Ensino Fundamental] que você acha que precisa melhorar?*

Enzo: *Ué, preciso melhorar para escrever né, eu escrevo a letra errada às vezes.*

Pesquisadora: *Tem alguém que te ajuda?*

Enzo: *Alguém além do Lucas e da Isla, não!*

Pesquisadora: *Como o Lucas e a Isla te ajudam?*

Enzo: *Escrevendo.*

Pesquisadora: *E aí você olha na letra que eles fizeram e copia?*

Enzo: *Sim.*

Essa interação era possível observar na sala de aula com a dupla com a qual Enzo sentava. Quando ele realizava as atividades, costumava falar baixinho (parecendo buscar organizar seu pensamento) e quando tinha dúvida perguntava aos amigos: “*Como você fez?*”. Desta maneira, as indicações de Enzo sobre a ajuda dada pelos colegas, parece indicar procedimentos bem simples (quando os colegas escrevem e ele copia). A não menção à professora como alguém que ajuda nas tarefas é preocupante, pois sabemos da importância do papel a ser desempenhado como mediadora, que fosse atuante na zona de desenvolvimento iminente e de seus *feedbacks*, oferecendo pistas para o aperfeiçoamento das produções, para as aprendizagens e para as significações sobre si por parte dos alunos.

Além dessas considerações, o trecho evidencia um movimento importante na construção das significações de si por Enzo, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Inicialmente, ele se reconhece como competente em uma atividade valorizada no contexto anterior (“pintar”), o que indica que suas referências de “ser bom” estavam associadas a experiências que dominava melhor.

No entanto, ao se referir ao Ensino Fundamental, há um deslocamento desse eixo: Enzo passa a reconhecer a escrita como uma habilidade central e, ao mesmo tempo, identifica nela uma dificuldade (“eu escrevo a letra errada às vezes”). Essa fala revela a emergência de critérios escolares mais normativos, nos quais o acerto e o domínio do código escrito ganham destaque na avaliação de si.

Pesquisadora: *O que você é bom é fazer? O que você faz de melhor?*

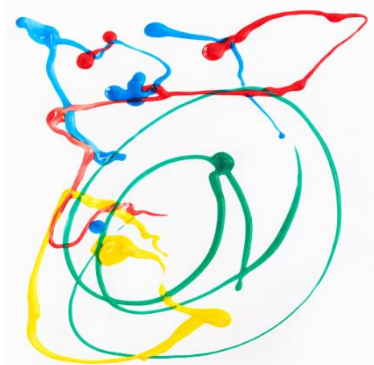
Enzo: *Tarefas.*

Pesquisadora: *Mas, qual delas, me mostre uma.*

Enzo: *Mostra novamente a da borboleta (com a cola colorida).*

Enzo: *Pintar também e escrever.*

Figura 19 – Desenho escolhido por Enzo demonstrando o que faz de melhor



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *O que que você está aprendendo agora, que vai servir para o 1º ano?*

Enzo: *Desenhar, pintar sozinho.*

Pesquisadora: *Por que isso vai te ajudar no 1º ano?*

Enzo: *Para fazer tarefas e para a professora não brigar comigo.*

Pesquisadora: *Quem te falou isso? Você já conhece a professora?*

Enzo balança a cabeça acenando que sim.

Pesquisadora: *Ou é só no 1º ano que acontece isso?*

Enzo: *Só no 1º ano! A professora da minha irmã passou um monte de atividade, tarefa para ela e fica brigando!*

Pesquisadora: *E a professora fica brava com ela [se referindo à irmã] quando ela erra o desenho ou a escrita?*

Enzo: *As letras!*

Nota-se que a preocupação de Enzo em “*desenhar, pintar sozinho*” para fazer as tarefas no 1º ano influencia na sua crença de aprendizagem, construída pelas informações que tem a partir da irmã. Essas percepções sobre as atitudes e expectativas dos professores marcadas pelas memórias afetivas e interpretações das tarefas afetam a construção das significações sobre si no início da escolarização (Eccles; Wigfield, 2002). Enzo não apenas descreve a escola: ele se posiciona diante dela, antecipando relações, regras e possíveis sanções. Importante destacar que para ele, ao menos neste momento, aprender não é significado prioritariamente como compreender, descobrir, aprimorar-se, mas como algo que precisa ser realizado para evitar repreensões. Associada a esta questão, o papel da professora, para Enzo, não

é o de ensinar e sim de punir quem erra. O erro, aqui, consequentemente, não aparece como parte integrante e esperada do processo, mas como disparador de punição.

A percepção de Enzo sobre a importância da proficiência em pintar também é compartilhada por Vitória.

Pesquisadora: O que você fazia muito bem na Educação Infantil?

Vitória: Pintar!

Pesquisadora: E o que era difícil fazer?

Vitória apoia a cabeça na da mão com o braço inclinado na mesa, pensa e diz:

Vitória: Eu vou ver.

Levanta a cabeça e diz:

Vitória: Uma atividade de pintar muito, muito longa porque vai acabar o tempo e não vai dar tempo de pintar!

Pesquisadora: Por que saber pintar pode te ajudar no 1º ano?

Vitória: Para pintar um pouquinho melhor, mais bonito.

Pesquisadora: E agora no Ensino Fundamental o que você acha muito legal?

Vitória: Aprender a ler, aprender a escrever.

Pesquisadora: O que você faz aqui que te ajuda a aprender a ler e escrever?

Vitória: As letras vogais, a letra inicial.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que precisa melhorar?

Vitória balança a cabeça confirmando que sim e diz:

Vitória: A pintura.

Pesquisadora: O que você poderia fazer para melhorar na pintura?

Vitória: Sim, ficar desenhando né, até melhorar.

Pesquisadora: O que você achou fácil de fazer?

Vitória escolhe duas atividades com a mesma estrutura, relativas apenas a letras diferentes: a da letra E (figura 20) e da U (figura 21).

Figura 20 – Atividade com a letra E



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Por que foi fácil fazer essa atividade?*

Vitória: *Porque algumas eu acertei.*

Vitória vai apontando as figuras que circulou do lado direito da página e que iniciam com a letra E (elefante, enxada, escada, esquilo, escorpião e espada).

Vitória não percebe (ou pelo menos não comenta) que errou a instrução da atividade da parte inferior esquerda da página, que era encontrar a imagem cujo nome **não** inicia com a letra E, nomeado como “o intruso”. Nesta atividade, Vitória aplica o mesmo raciocínio e circula as figuras do espantalho, da escola, da enfermeira e do escorregador. Apesar de não haver, concretamente, nenhum *feedback* da professora sobre a atividade realizada, por alguma razão Vitória sabe que não obteve pleno êxito... Entretanto, no sentido da construção de aprendizagens e desenvolvimento, seria importante que soubesse o que não acertou e, um passo além, porque não acertou. Estas sinalizações, ao lado, claro da valorização dos acertos, só podem advir da professora. Mas não encontramos nenhuma pista de que ela tenha feito algum comentário nesse sentido.

O trecho revela um movimento bastante rico na forma como Vitória constrói significações sobre si, articulando experiências da Educação Infantil com as novas demandas do Ensino Fundamental. Inicialmente, ela se reconhece como competente em “pintar”, o que indica que suas referências de sucesso estão vinculadas a atividades expressivas. No entanto, ao apontar que uma atividade de pintura “muito, muito longa” era difícil, Vitória introduz um elemento importante: a relação com o tempo e a finalização da tarefa. Isso sugere que sua dificuldade não está necessariamente na ação de pintar em si, mas nas condições de realização impostas pela atividade, revelando já uma sensibilidade às exigências escolares.

Ao projetar a importância da pintura para o 1º ano (“pintar um pouquinho melhor, mais bonito”), ela mantém o critério estético como referência de qualidade. Contudo, quando passa a falar do Ensino Fundamental, há um deslocamento significativo: Vitória reconhece como “legal” aprender a ler e escrever e identifica estratégias concretas para isso (“as letras vogais, a letra

inicial”), demonstrando apropriação inicial dos objetos de conhecimento valorizados nesse novo contexto.

Um aspecto particularmente relevante é que, mesmo reconhecendo a centralidade da leitura e da escrita, ela afirma que precisa melhorar na pintura. Isso indica que seus critérios de autoavaliação ainda estão fortemente ancorados em experiências anteriores, revelando uma coexistência de diferentes referências de valor (estéticas e acadêmicas) na construção de si. Além disso, ao dizer que pode melhorar “ficando desenhando até melhorar”, Vitória explicita uma concepção de aprendizagem baseada na repetição e no treino, o que aponta para uma compreensão ainda inicial dos processos de aprendizagem, centrada na prática contínua mais do que na reflexão sobre o fazer e/ou na potência de mediações pedagógicas que auxiliem com pistas, orientações, *feedbacks*.

De modo geral, o trecho evidencia uma criança em transição, que começa a incorporar os critérios do Ensino Fundamental, mas ainda sustenta referências da Educação Infantil. Esse momento é particularmente sensível, pois as mediações pedagógicas podem favorecer a integração desses diferentes aspectos, ampliando a compreensão da criança sobre o que significa aprender e sobre si mesma como aprendiz.

Figura 21 – Atividade com a letra U.



Fonte: Arquivo da autora.

Vitória: Ficou fácil porque tem o U do Unicórnio.
Vitória aponta no quadro ao lado a imagem e diz:

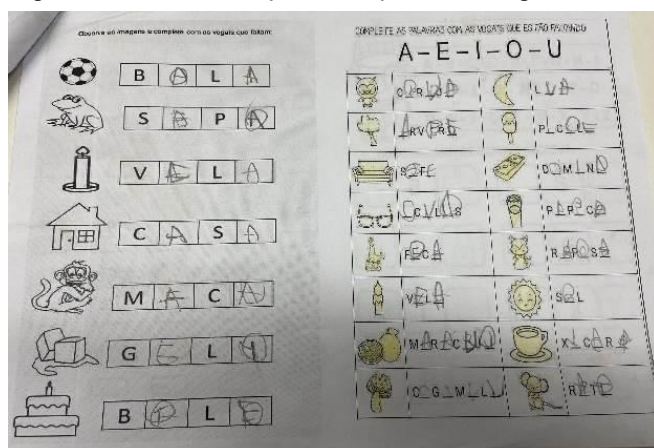
Vitória: *U-va, ur-so, u-nha.*

Nesta atividade também não percebe que errou a instrução de pintar o intruso e circulou uma figura que não parece ter nome que começa com U).

Pesquisadora: *Tem alguma que foi difícil?*

Vitória mostra a atividade de completar com as vogais.

Figura 22 – Atividade para completar as vogais.



Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Por que foi difícil?*

Vitória: *Foi difícil porque eu achava que era a mesma letra da outra tarefa e aí eu errei.*

Embora não tenha nenhum carimbo ou marca de correção, Vitória comenta que sabe que errou, pois é possível observar na atividade que algumas letras foram apagadas. É interessante notar que em muitos casos a letra apagada ou em cima da qual Vitória escreveu a letra correta era a letra E, a mesma da tarefa da figura 20, o que pode explicar a frase de Vitória de que “achava que era a mesma letra da outra tarefa”. Com base nessas observações, podemos supor que a professora foi colocando as respostas certas na lousa e os alunos foram copiando e que, com esse *feedback* coletivo, não se alcança todas as crianças. Por isso, não se constitui como uma ferramenta útil para que os alunos percebam onde erraram, porque erraram e possam avançar em suas aprendizagens.

Enquanto Enzo e Vitória concentram a ideia de “fazer bem” em atividades de pintura e desenho antecipando a cobrança em atividades de escrita do 1º ano, Helen destaca a importância de brincar e de repetir

atividades lúdicas no Ensino Fundamental. No entanto, ela também parece estar ciente das novas demandas acadêmicas.

Pesquisadora: *O que você acha que faz bem aqui na escola de Educação Infantil?*

Helen: *Brinco no parque, no tanque de areia e desenho.*

Pesquisadora: *O que você fez na Educação Infantil que foi muito legal e que te ajudou no Ensino Fundamental?*

Helen: *Brincar.*

Pesquisadora: *Do que você brincava?*

Helen: *Eu brincava no balanço que balançava bem alto e pulava no tanque de areia.*

Pesquisadora: *E por que isso [brincar] te ajudou aqui no Ensino Fundamental?*

Helen: *Porque é legal, aqui também tem.*

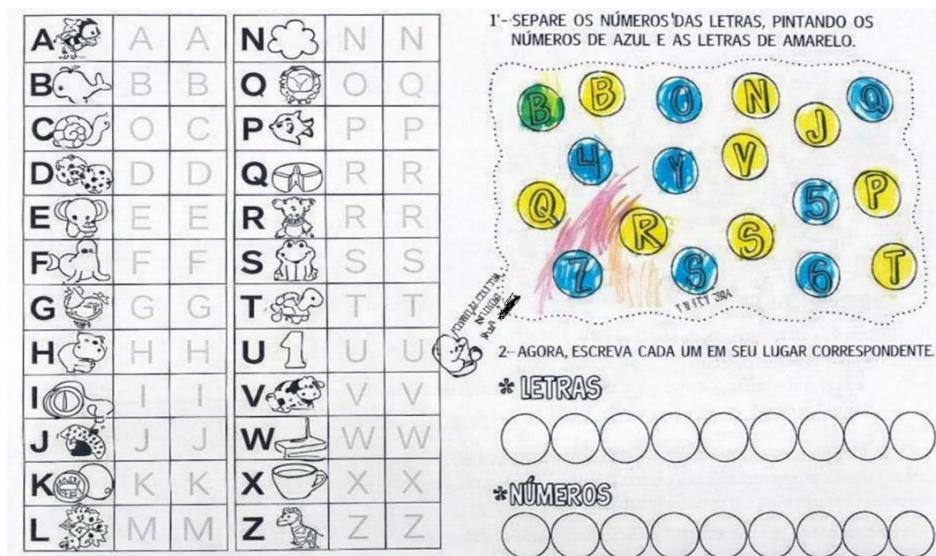
Pesquisadora: *Mas você aprende? Então conta para mim o que você aprende.*

Helen: *Eu aprendo o alfabeto, eu não sabia as vogais, agora eu sei.*

Nestes trechos, Helen fala sobre dois campos de atividades, o brincar e o aprender escolar. Quando a pesquisadora pergunta “*Mas você aprende*” e complementa “*Então conta para mim o que você aprende*” em seguida ao relato de Helen sobre ter brinquedos na escola de Ensino Fundamental, pode induzir um sentido de que não está se referindo ao brincar. Helen, então, responde associando o aprender a conteúdos escolares, como o alfabeto e as vogais. Se, por um lado, a fala da pesquisadora pode ter efeito de realçar o sentido socialmente mais comum de não associar a atividade lúdica a importantes aprendizagens, por outro lado sua intervenção produz um movimento interessante: estimula Helen a perceber-se como alguém que aprendeu e a tomar consciência de mudanças em si ao longo do tempo – “*eu não sabia [...] agora eu sei*”.

Essa conscientização não surge espontaneamente, constrói-se na interação, no diálogo, sendo um bom exemplo das possibilidades de significações sobre si tratadas no primeiro capítulo dessa tese. A mediação da pesquisadora favorece a transição e a articulação entre essas posições, possibilitando que a criança integre novas formas de se compreender.

Figura 23 – Atividade de completar



Fonte: Arquivo da autora.

O fato de Helen escolher essa atividade como representativa do que sabe fazer, considerando que apenas parte dela foi completada sugere que seus critérios não coincidem com critérios escolares estritos, nos quais, em geral, fazer bem é sinônimo de fazer tudo corretamente. Na atividade escolhida encontramos, novamente, o *feedback* registrado com o carimbo de “atividade corrigida coletivamente” seguida da data e podemos verificar que isso não fez Helen perceber os erros cometidos (as letras O, Q, Y e S pintadas de azul), demonstrando pouco diálogo entre a professora, os alunos e as tarefas realizadas.

Ao não reconhecer os erros ou a incompletude como aspectos relevantes da tarefa, pode estar ocorrendo, por parte de Helen, pouca atenção ao próprio processo de realizar as atividades. Essa possibilidade, associada ao ato burocrático da correção coletiva na lousa, sem um retorno individualizado, pode ter efeitos ruins, ensinando (mesmo que implicitamente) a Helen que ela não precisa revisar sua produção, basta participar da atividade (mesmo que parcialmente).

Em síntese, o fato de a criança eleger como representativa de seu saber uma atividade com erros e incompleta evidencia que suas significações sobre si não estão organizadas prioritariamente pelo acerto, mas pela participação e pela experiência de fazer, de certo modo independente da produção final.

Esse dado pode ser interpretado, simultaneamente, como um indicador de avaliação positiva de si, não totalmente capturada pela lógica avaliativa escolar

e um sinal de que, para Helen, critérios mais exigentes e formais de aprendizagem e de produção não tem muita relevância.

4.4 Terceiro núcleo: O que as crianças pensam/sabem sobre o que as professoras dizem sobre elas/sobre seus trabalhos e quem ajuda

Pesquisadora: *O que você acha que a professora da Educação Infantil diz das suas atividades?*

Helen: *Que é bonita!*

Para o terceiro núcleo de análises, apresentamos as significações das crianças sobre os *feedbacks* das professoras e o que elas gostariam que fosse proferido/registrado sobre elas.

Pesquisadora: *Na Educação Infantil a professora falava alguma coisa das suas atividades?*

Enzo: *Não. Ela só me dava ok, ok, ok.*

Pesquisadora: *E quando a professora. dá ok, o que significa? Você acha que está boa ou ruim?*

Enzo: *Que eu fiz certo!*

Pesquisadora: *A professora [da Educação Infantil] te ajuda em alguma coisa?*

Enzo: *Ela me ajuda nas tarefas mais importantes.*

Pesquisadora: *E a professora do Ensino Fundamental, fala alguma coisa da sua atividade?*

Pesquisadora: *Ela fala assim: não está certo. Aí eu apago e faço de novo.*

Pesquisadora: *Vocês acham que a professora da Educação Infantil escreveu alguma coisa de vocês para a professora do Ensino Fundamental?*

Enzo: *Não. A minha não escreveu nada.*

Pesquisadora: *Se a professora da Educação Infantil fosse escrever de você, Elias, o que você gostaria que ela contasse sobre você para a professora do Ensino Fundamental?*

Enzo: *Que eu sou bonito e que minhas atividades são boas.*

A fala de Enzo, dizendo que na Educação Infantil, a professora “só me dava ok, ok, ok” indica um tipo de devolutiva pouco diferenciada, marcada por um reforço genérico. Para Enzo, esse “ok” é interpretado como sinal inequívoco

de acerto (“que eu fiz certo”), o que sugere uma compreensão binária da avaliação (certo/errado), sem nuances sobre o processo, critérios ou possibilidades de melhoria. Esse tipo de *feedback* tende a limitar a elaboração de significados mais complexos sobre o próprio desempenho, pois não oferece elementos para que a criança reflita sobre o que fez, como fez ou por que fez daquela maneira.

Ao mesmo tempo, quando Enzo afirma que a professora “ajuda nas tarefas mais importantes”, mostra uma percepção da hierarquização das atividades. Isso pode indicar que ele começa a internalizar critérios de valor atribuídos pela professora, mas ainda de forma pouco explícita ou conceitual, pouco baseada na compreensão dos objetivos da tarefa.

Já no Ensino Fundamental, há uma mudança significativa no relato de Enzo sobre o que a professora diz: “não está certo”. Enzo diz que diante desse *feedback*, “apaga e faz de novo”. Aqui, a avaliação assume um caráter mais corretivo e normativo, com foco no erro. Diferentemente do “ok” genérico, há uma indicação clara de inadequação, que mobiliza uma ação de revisão. No entanto, ainda falta uma mediação mais explicativa — não há indícios de que a professora explicita o porquê do erro ou como superá-lo, o que pode reduzir a atividade a um ciclo de tentativas e correções sem compreensão.

Em ambos os casos, observa-se que a mediação tende mais à regulação do produto (certo/errado) do que à construção de sentidos sobre o processo de aprendizagem. Isso pode impactar a forma como Enzo se posiciona diante das atividades: ora confiando em validações genéricas, ora respondendo a correções sem necessariamente compreender os critérios envolvidos.

Pesquisadora: *Você acha que a professora da Educação Infantil escreveu alguma coisa de você para a professora do Ensino Fundamental?*

Enzo: *Não. A minha não escreveu nada.*

Pesquisadora: *Se a professora da Educação Infantil fosse escrever de você, o que você gostaria que ela contasse para a professora do Ensino Fundamental?*

Enzo: *Que eu sou bonito!*

Esse trecho aprofunda a compreensão sobre como Enzo está significando a avaliação e o olhar do outro sobre si. Primeiro, quando ele afirma que a professora da Educação Infantil “não escreveu nada”, pode-se observar uma ausência de conhecimento sobre registros avaliativos institucionais ou comunicativos entre etapas e/ou entre escola e famílias. Isso sugere que, para Enzo, a avaliação não é compreendida como um processo documentado ou contínuo, mas como algo imediato, situado na interação (como o “ok” ou o carimbo). Ou seja, o registro escrito não aparece, para ele, como mediador de sentidos sobre seu percurso e as falas de Enzo demonstram que ele desconhece os relatórios como prática regular na Educação Infantil.

A resposta “que eu sou bonito!” é especialmente significativa. Ela desloca o foco da avaliação do campo das aprendizagens para atributos pessoais e físicos. Isso pode indicar que, na ausência de devolutivas sobre suas produções, Enzo ancora sua significação sobre si em aspectos mais visíveis e socialmente valorizados, mas não diretamente relacionados ao desempenho escolar. Essa fala revela busca reconhecimento do outro sobre si, mas ainda pouco articulada a critérios acadêmicos

Pesquisadora: *E das suas atividades, o que você gostaria que ela falasse?*

Enzo: *Que era boa.*

Pesquisadora: *Além do carimbo que você disse que a professora utiliza para mostrar que corrigiu suas atividades, você acha que a professora de Ensino Fundamental, escreve em algum lugar sobre você?*

Enzo Aponta a atividade e diz:

Enzo: *Está escrito aqui.* [aponta onde está escrito seu nome, registrado na parte superior da folha pela professora, apagado para preservação da identidade].

Figura 24 – Atividade com o registro da professora

The worksheet is titled "ENZO" in large, bold letters. Below the title, there is a section labeled "ESCREVA SEU NOME:" with a blank line for writing. To the right of this section is a small cartoon character of a green creature with a single eye and a smiling face. Below the name section, there are three boxes labeled "AGORA ESCREVA:", "NÚMERO DE LETRAS:", "LETRA INICIAL:", and "LETRA FINAL:". The "NÚMERO DE LETRAS:" box contains the number "5". The "LETRA INICIAL:" box contains the letter "E". The "LETRA FINAL:" box contains the letter "S". Below these boxes, there is a section labeled "AGORA PINTA AS LETRAS DO SEU NOME:" with a grid of letters: D, A, B, G, C, F, E, T, Y, U, H, L, J, M, K, O, N, Q, P, T, R, S, U, I, V, X, W, Y, Z. The letters are arranged in three rows: the first row has D, A, B, G, C, F, E, T, Y, U, H; the second row has L, J, M, K, O, N, Q, P, T, R, S, U; and the third row has I, V, X, W, Y, Z.

Fonte: Arquivo da autora.

Pesquisadora: *Só na atividade? Ou você acha que ela escreve em algum outro lugar?*

Enzo: *Só aqui.* [e aponta novamente para a atividade].

Pesquisadora: *Você gostaria que a professora do Ensino Fundamental escrevesse alguma coisa de você? Tipo uma cartinha?*

Enzo: *Cartinha, igual mandar para o Papai Noel?*

Pesquisadora: *Para mostrar para a professora da Educação Infantil ou para sua mãe. O que você gostaria que ela escrevesse?*

Enzo: *Para a minha mãe para contar que eu estou indo muito bem nas atividades.*

Pesquisadora: *Teve alguma atividade que você fez na Educação Infantil que foi importante para você entender a atividade aqui no Ensino Fundamental?*

Enzo: *Teve! A de fazer as letras.*

Pesquisadora: *E agora no 1º ano, tem alguma coisa que você sabe que é muito importante?*

Enzo: *Sim.*

Pesquisadora: *O que?*

Enzo: *Não pode correr, não pode bater, não pode brigar, não pode fazer nada!*

Enzo acrescenta que gostaria que a professora dissesse “que era boa” (referindo-se às suas atividades), aparece novamente uma avaliação genérica, pouco diferenciada. Mas nesse trecho há menção à esfera pedagógica quando Enzo diz “*Para a minha mãe para contar que eu estou indo muito bem nas atividades*”. Embora seja também uma menção genérica, sem especificar conteúdos, estratégias, conquistas e/ou dificuldades, de certo modo é interessante a inclusão da palavra atividades, porque aqui a valorização do desempenho aparece como um marcador importante de reconhecimento.

Por fim, o momento em que Enzo aponta para o próprio nome escrito na folha como evidência de que a professora “escreveu sobre ele” é bastante revelador. Ele interpreta um marcador de identificação (o seu nome) como um registro avaliativo. Isso indica uma compreensão ainda incipiente sobre as práticas de registro escolar: ele reconhece a materialidade da escrita do adulto, mas não diferencia sua função.

Outro aspecto importante aparece quando Enzo associa a Educação Infantil à aprendizagem “das letras”. Isso sugere que ele percebe certa continuidade pedagógica entre as etapas escolares e a alfabetização aparece como referência central para compreender o que é importante na escola.

Porém, na última resposta, há um deslocamento significativo. Quando questionado sobre o que é importante no 1º ano, Enzo não menciona conteúdos escolares, mas regras disciplinares: “não pode correr, não pode bater, não pode brigar, não pode fazer nada!”. A intensidade da formulação (“não pode fazer nada”) sugere que a experiência do Ensino Fundamental pode estar sendo vivida como aumento das restrições e do controle sobre o corpo e as ações infantis. A entrada no Ensino Fundamental parece constituir-se como uma situação marcada por tensões entre necessidades infantis, expectativas institucionais e novas demandas sociais.

As significações de Enzo sobre si não aparecem de forma estável, variando entre “eu que sou bonito”, “eu que faço bem as atividades”, “eu que acerto e ganho ok, ok, ok” “eu que erro, tenho que apagar e fazer de novo”, “eu que tenho que obedecer às regras e não posso fazer nada”. Essas sobreposições realçam o caráter processual na construção das significações sobre si durante a transição escolar.

Vitória

Pesquisadora: *Você acha que seria legal se a professora da Educação Infantil mandasse uma cartinha para a professora do Ensino Fundamental contando algumas coisas de você?*

Vitória: *Sim.*

Pesquisadora: *O que você acha que seria legal ela escrever que ajudaria a professora do Ensino Fundamental a conhecer você?*

Vitória: *Falar que a gente estava se comportando normal e que a gente ajuda a professora.*

Pesquisadora: *Quando você chegou aqui no 1º ano teve vontade de contar alguma coisa para a professora do Ensino Fundamental?*

Vitória: *Eu queria contar como eu ajudei muito minha professora.*

Pesquisadora: *A professora da Educação Infantil escrevia nas suas atividades?*

Vitória balança a cabeça, dizendo não.

Pesquisadora: *O que você acha que a professora da Educação Infantil pensa das suas atividades?*

Vitória: *Eu acho...*

Vitória procura a professora pela sala, mas não a encontra. Coloca a mão na boca e diz:

Vitória: *Que é bonita* [referindo-se à atividade].

Depois mostra o próximo trabalho.

Logo no início desse episódio, quando Vitória concorda que “*seria legal*” que a professora da Educação Infantil enviasse uma carta para a professora do Ensino Fundamental, e sugere que nela poderia constar que “*a gente estava se comportando normal e que a gente ajuda a professora*” evidencia-se o reconhecimento de si fortemente relacionado ao comportamento e à colaboração. Esses critérios e aspectos estéticos da produção aparecem em todas as menções que Vitória faz sobre possíveis avaliações da professora sobre ela e sobre as atividades realizadas. Ao realçar a importância de a professora dizer que “*estava se comportando normal e que a gente ajuda a professora*”, “*como eu ajudei muito minha professora*” e “*Que [a atividade] é bonita*” o que Vitória valoriza como digno de ser comunicado é sua adequação às normas e sua participação no funcionamento da sala. Isso sugere que, assim como destacamos em trechos da fala de Enzo, os critérios que percebe como relevantes no contexto escolar estão mais ligados à regulação social do que a processos cognitivos, a conteúdos e/ou a estratégias de aprendizagem. Vitória se vê (e quer ser vista) como uma aluna colaborativa.

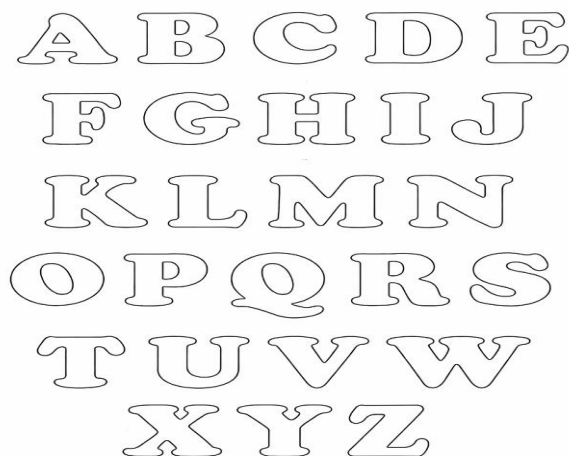
A ausência de registros escritos (responde “*não*” quando perguntada se a professora escrevia nas atividades) reaparece, assim como no caso de Enzo, indicando que a escrita avaliativa não é um elemento significativo ou visível para estas crianças. Isso reforça a ideia de que grande parte da avaliação, do ponto de vista delas, se dá na oralidade, em gestos ou em marcas pouco compreendidas.

O momento em que Vitória hesita, procura a professora e leva a mão à boca antes de responder sugere uma busca pelo olhar legitimador do adulto, como se a resposta “correta” dependesse da validação da professora. Há aí um indício de regulação externa ainda muito presente: a criança não apenas responde, mas tenta alinhar sua fala ao que imagina ser esperado/aprovado.

Assim como no caso anterior, não aparecem mediações que favoreçam a construção de uma significação sobre si mais ligadas à capacidade de aprender. O próximo trabalho mostrado por Vitória está apresentado na Figura 25.

Figura 25 – Atividade com comentário da professora

① Pinte as letras de meu nome



Fonte: Arquivo da autora.

Trata-se de uma atividade em que as crianças deveriam pintar as letras dos seus nomes. A instrução está escrita na parte superior da folha. Antes da instrução tem uma letra F circulada, escrita, provavelmente pela professora, para sinalizar que a criança faltou neste dia.

Pesquisadora: O que tem nessa atividade? Conte para mim!

Vitória: Letras!

Pesquisadora: Você conhece todas essas letras?

Vitória: Eu conheço algumas.

Pesquisadora: Então me mostra, quais você conhece.

Vitória: A, f, h (aponta a letra u), uma bola [aponta a letra o, faz sinal com a mão].

Em seguida, aponta a letra v e faz o movimento do traçado com a mão sem nomear.

Pesquisadora: Como que se chama [referindo-se a letra v]?

Vitória: Eu não sei, mas estou pensando... F...

Pesquisadora: Tem no seu nome? Será que é o v?

Vitória balança a cabeça confirmando que sim e diz:

Vitória: É o v.

Em seguida, observa a escrita da professora com caneta na atividade e diz:

Vitória: O que?!? Eu tirei F?

Vemos que o símbolo utilizado pela professora, provavelmente não explicado para Vitória, é interpretado por ela como uma nota. Essa falta de informação de *feedback* da professora sobre o que foi registrado pode afetar a percepção de suas capacidades e expectativas de sucesso no desempenho das atividades. Este “desencontro de sentidos” entre professora e aluna, revela

como os signos escolares podem ser apropriados de formas distintas pelas crianças.

Quando a professora utiliza a letra “F” para indicar falta, ela opera dentro de um sistema institucional de registros. No entanto, Vitória interpreta esse mesmo signo como uma nota — e, mais do que isso, como uma nota negativa — o que provoca seu espanto. Esse deslocamento de sentidos não é um erro casual, mas um indício importante de como ela está construindo suas referências sobre avaliação e também sobre si, já que seu espanto parece indicar que não “merece” uma nota F. O susto revela uma preocupação com o olhar avaliativo do outro e com o lugar que ela ocupa nesse sistema.

Como o uso da letra no contexto desta atividade não foi explicitado para a criança, Vitória recorre ao repertório que possui — possivelmente em construção através de suas experiências próprias, mas também pelo possível acesso a experiências/comentários de pessoas próximas (irmãos, primos, os próprios pais) — e associa a letra a uma lógica avaliativa classificatória. Isso mostra que os signos escolares não são transparentes: eles precisam ser mediados para que seus significados sejam compreendidos.

Em síntese, o episódio não revela apenas um mal-entendido pontual. Trata-se de um momento em que Vitória está ativamente tentando compreender o sistema avaliativo escolar, mas, diante da falta de explicações, produz uma interpretação que a insere — ainda que equivocadamente — em uma lógica de julgamento de desempenho. Isso tem implicações diretas para a forma como ela pode passar a se ver como aluna.

Pesquisadora: *Tem alguém que ajuda quando você tem dúvida na realização das atividades?*

Vitória: *Às vezes sim. Tem a professora que me ajuda e algum amigo, o Ronald, porque a Mariana não é mais minha amiga. Quando eu ia fazer o nome eu pedia para a professora me ajudar e ela vinha perto de mim.*

Pesquisadora: *Por que você acha que a Mariana deixou de ser sua amiga?*

Vitória: *Eu não sei.*

Pesquisadora: *E aqui no Ensino Fundamental tem alguém que te ajuda?*

Vitória: *A professora ajuda mais lá na lousa.*

Pesquisadora: *Como ela consegue ajudar?*

Vitória: *Escrevendo.*

No início do episódio, quando Vitória afirma que recebe ajuda da professora e de um colega (Ronald), reconhece que o apoio não está restrito ao adulto — os pares também ocupam um papel relevante. No entanto, a menção à Mariana (que “*não é mais [sua] amiga*”) mostra como a dimensão afetiva atravessa o campo da aprendizagem. A ruptura dessa relação, ainda que não explicada (“*eu não sei*”), sugere que os vínculos interpessoais podem impactar as possibilidades de colaboração e, consequentemente, as experiências de aprender.

Quando Vitória relata que pedia ajuda para escrever o próprio nome e que a professora “*vinha perto de mim*”, aparece uma mediação mais individualizada, típica da Educação Infantil. A proximidade física do adulto com a criança funciona como suporte direto, indicando uma regulação mais imediata e compartilhada da tarefa.

De modo bastante significativo, no Ensino Fundamental, Vitória indica uma mudança importante: “*a professora ajuda mais lá na lousa*” e “*escrevendo*”. Aqui, a mediação se torna mais coletiva e Vitória pode estar se referindo à estratégia pedagógica registrada com o carimbo em algumas atividades, como a apresentada nas Figuras 17, 18 e 23 (“Correção coletiva na lousa”). Em vez da ajuda individual próxima, a professora parece passar a oferecer modelos generalizados para a turma, por meio da escrita na lousa. Isso exige das crianças um deslocamento: elas precisam interpretar, transpor e aplicar o que está no plano coletivo para suas próprias atividades. A ajuda deixa de ser centrada na interação direta, passa a exigir maior autonomia interpretativa e há fortes riscos de descompassos entre o tipo de ajuda oferecida e as necessidades específicas da criança, especialmente se ela ainda depende de apoio mais individualizado.

Antes de passarmos para o último tópico do trabalho analítico (focalizando a produção dos relatórios) acrescentaremos uma síntese do que outras seis crianças que participaram da pesquisa (porém, apenas quando estavam no Ensino Fundamental, pois na Educação Infantil frequentavam outras unidades não integradas ao trabalho de campo) apresentaram como significações de si, mobilizadas pelas perguntas dos núcleos 1, 2 e 3, ou seja,

“O que as crianças escolhem mostrar”, “Em que se consideram bons” e “O que pensam que as professoras dizem sobre eles e seus trabalhos”.

No quadro 6 apresentamos uma lista simples de contagem de palavras/expressões que as crianças usaram.

Quadro 6: expressões usadas pelas crianças como significações de si

Bonita/o	18
Legal	6
Linda	5
Ajuda as pessoas	4
Comportada/o	4
Corajosa e forte	1
Caprichosa	3
	41
Características ligadas ao campo escolar	
Aprendi a escrever	7
Faço tudo certo	4
Sei fazer os números	3
Faz a tarefa perfeita	3
Faz bem a lição	1
Fazer o alfabeto sozinha	1
Desenho bem bonito	1
	20

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro mostra que, assim como Enzo, Vitória e Helen as crianças produzem significações sobre si articulando atributos pessoais (características físicas e relacionais) e atributos relacionados ao campo das atividades escolares.

Chama atenção a predominância das características ligadas à aparência e ao comportamento socialmente esperado, como “comportada/o” e “ajuda as pessoas”. Essas expressões parecem revelar a internalização de expectativas presentes no cotidiano escolar, indicando que as crianças aprendem, desde cedo, a significar a si mesmas a partir dos critérios de valorização utilizados pelos adultos. Nesse sentido, o olhar do outro ocupa papel central na constituição das significações sobre si, corroborando a compreensão histórico-

cultural de que a criança passa a se perceber e a se narrar a partir das relações sociais de que participa.

No campo escolar, as significações sobre si aparecem fortemente associadas à realização correta das tarefas. Aqui, como no caso dos colegas que participaram das duas etapas da pesquisa, há um predomínio de expressões genéricas e idealizadas como “faço tudo certo”, “tarefa perfeita”, “desenho bem bonito”. Expressões como “aprendi a escrever”, “sei fazer os números”, “fazer o alfabeto sozinha” e revelam que as crianças atribuem valor às aprendizagens escolares fortemente ligadas a acertos.

O quadro reforça que as crianças não se definem apenas pelo desempenho escolar. A coexistência entre atributos afetivos (“legal”), morais (“ajuda as pessoas”) e acadêmicos (“aprendi a escrever”) mostra que as significações sobre si são multifacetadas e organizadas a partir de diferentes experiências sociais. Os excertos a seguir permitem um passo além e nos mostram que, diferentemente de alguns estudos sobre *self* (como os de Harter, 2012) que mostram dificuldade das crianças para identificarem em si características antagônicas, em alguns casos articulam-nas sem maiores problemas.

Maria: *Eu acho que ela fala que eu sou bagunceira e boazinha. Eu sou bagunceira 7% e boazinha 27%.*

Lara: *Eu sou uma pessoa muito, muito, muito boa, mas eu choro quando não sei fazer a atividade.*

Pesquisadora: *O que você sente quando você não sabe fazer?*

Lara: *Eu fico triste.*

Pesquisadora: *Será que tem um jeito de você resolver, ao invés de chorar?*

Lara: *Respirar fundo e ficar olhando pra atividade.*

Pesquisadora: *O que a professora falava das suas atividades lá na educação infantil?*

Murilo: *Estava bom, achei muito legal. Ela falou que eu sou mais inteligente da escola. Mas tinha alguns momentos que desobedecia, empurrava os amigos durante a brincadeira no parque e a professora escrevia de caneta na agenda para a minha mãe. Nesse momento pensava assim: “Eu não sou interessante”*

Paulo: *Que eu sou bagunceiro.*

Pesquisadora: *Você acha que ela pensa que você é bagunceiro?*

Paulo: *Os dois [se referindo também a ser bonzinho]*

Pesquisadora: *Por que você acha que ela também pensa que você é bonzinho?*

Paulo: *Eu ajudo as pessoas.*

Pesquisadora: *Ah, você ajuda as pessoas, muito bem. E o que você tem de bagunceiro? Por que você acha que a professora pensa que você é bagunceiro?*

Paulo: *Eu espirro!*

Pesquisadora: *E você acha que por isso ela pensa que você é bagunceiro? Isso atrapalha a aula? Atrapalha a atividade?*

Paulo: Para mim sim.

4.5 Quarto núcleo: Os relatórios da professora da Educação Infantil

Os relatórios foram disponibilizados pela professora da Educação Infantil. Neles, identificamos uma estrutura organizacional comum, formada por três momentos: (i) uma apresentação inicial; (ii) a contextualização do trabalho desenvolvido em sala de aula e (iii) as informações sobre as crianças. Essa padronização formal se repete durante os três trimestres e nos relatórios produzidos sobre as três crianças participantes da pesquisa nas duas etapas - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Enzo, Helen e Vitória). Os relatórios estão apresentados nos três quadros (Quadro 7, Quadro 8 e Quadro 9) a seguir.

Quadro 7 - Informações do 1º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.

1º trimestre	Enzo	Helen	Vitória
Apresentação inicial	Neste primeiro trimestre foi trabalhado a adaptação escolar, construção de rotina e regras de boa convivência. Enzo frequentou, em 2022 a Educação Infantil na atual escola e turma, portanto conhece e tem vínculos afetivos com a maioria dos colegas da sala, professora e demais funcionários da escola.	Neste primeiro trimestre foi trabalhado a adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência e relativas ao contexto escolar. Helen frequentou a Educação Infantil na mesma sala, conhece e tem vínculos afetivos com a maioria dos colegas da sala, professora e demais funcionários da escola.	Neste primeiro trimestre foi trabalhado a adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência e relativas ao contexto escolar. Vitória frequentou a Educação Infantil na mesma sala, conhece e tem vínculos afetivos com a maioria dos colegas da sala, professora e demais funcionários da escola.

Contextualização do trabalho	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos o nome, pessoal, pintura, leitura de imagens, dobradura, poemas, parlendas, música e cantigas, textura, recorte e colagem, cores primárias; falamos e trabalhamos um jogo sobre o mosquito da dengue, noções espaciais e grandezas, contagem numérica e registro dos presentes e data do dia. Trabalhamos o projeto- “Os elementos da natureza” com atividades de pesquisa, experiências e construção de conhecimento junto com a família. Falamos sobre o calor do vulcão e construímos uma erupção com guache; comparamos a temperatura na sombra e no sol; usamos gelo para identificar o vento; pescamos para usufruir da água.	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos o nome, pessoal, pintura, leitura de imagens, dobradura, poemas, parlendas, música e cantigas, textura, recorte e colagem, cores primárias; falamos e trabalhamos um jogo sobre o mosquito da dengue, noções espaciais e grandezas, contagem numérica e registro dos presentes e data do dia. Trabalhamos o projeto- “Os elementos da natureza” com atividades de pesquisa, experiências e construção de conhecimento junto com a família. Falamos sobre o calor do vulcão e construímos uma erupção com guache; comparamos a temperatura na sombra e no sol; usamos gelo para identificar o vento; pescamos para usufruir da água.	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos o nome, pessoal, pintura, leitura de imagens, dobradura, poemas, parlendas, música e cantigas, textura, recorte e colagem, cores primárias; falamos e trabalhamos um jogo sobre o mosquito da dengue, noções espaciais e grandezas, contagem numérica e registro dos presentes e data do dia. Trabalhamos o projeto- “Os elementos da natureza” com atividades de pesquisa, experiências e construção de conhecimento junto com a família. Falamos sobre o calor do vulcão e construímos uma erupção com guache; comparamos a temperatura na sombra e no sol; usamos gelo para identificar o vento; pescamos para usufruir da água.
-------------------------------------	--	--	--

Informações sobre as crianças	O aluno é assíduo e participou efetivamente das atividades, cooperou com a pesquisa e nas discussões trouxe informações em roda de forma clara. Seus desenhos apresentam formas claras, são criativos e coloridos. É organizado e se preocupa com seus objetos e de outros para a organização da sala. Demonstra bons hábitos de higiene, às vezes se alimenta na escola, preferindo apenas frutas. Escreve seu nome completo sem tarjeta. Recita numerais em sequência até 20. Socializa com todas as crianças da sala e da escola, preferindo brinquedos mais tranquilos, sem agitações.	A aluna é assídua e participou efetivamente das atividades, cooperou com a pesquisa e nas discussões trouxe informações em roda de forma clara. Seus desenhos apresentam formas claras, são criativos e coloridos. É organizada e se preocupa com seus objetos e de outros para a organização da sala. Demonstra bons hábitos de higiene. às vezes se alimenta na escola, preferindo apenas frutas. A aluna é presente na mesma sala de aula desde 2022 e tem tido progressos visíveis em seu desenvolvimento motor, físico, intelectual. Escreve seu nome completo sem tarjeta. Recita numerais em sequência até 20. Socializa com todas as crianças da sala e da escola, preferindo brinquedos mais tranquilos, sem agitações.	A aluna é assídua e participou efetivamente das atividades, cooperou com a pesquisa e nas discussões trouxe informações em roda de forma clara. Seus desenhos apresentam formas claras, criativos e coloridos, é organizada e se preocupa com seus objetos e de outros para a organização da sala. Demonstra bons hábitos de higiene, às vezes se alimenta na escola, preferindo apenas frutas. A aluna está presente na mesma sala de aula desde 2022 e tem tido progressos visíveis em seu desenvolvimento motor, físico e intelectual. Escreve seu nome completo sem tarjeta. Recita numerais em sequência até 20. Socializa com todas as crianças da sala e da escola, preferindo brinquedos mais tranquilos, sem agitações.
--------------------------------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Tipicamente os relatórios apresentam informações sobre o trabalho com o grupo todo e informações sobre as crianças. No primeiro grupo, encontra-se a relação dos projetos desenvolvidos, tais como “Os elementos da natureza” com atividades de pesquisa, experiências e construção de conhecimento na escola e junto com a família. Há também indicações de trabalho com o nome próprio das crianças, técnicas para produções artísticas (pintura, dobradura, recorte e colagem etc), trabalho com textos diversos (livro de imagens, poemas, parlendas), música e cantigas, e um conjunto de conhecimentos de diferentes campos (cores primárias, o mosquito da dengue, noções espaciais e grandezas, contagem numérica etc.)

No segundo grupo de informações, aparecem as relativas a desempenho individual, embora sejam as mesmas para as três crianças, conforme já destacado.

Nos relatórios, a professora faz uso de uma série de descritores positivos (“*assídua*”, “*organizada*”, “*bons hábitos de higiene*”, “*cooper[a]*”, “*socializa*”), fortemente relacionados com normas escolares. Isso aproxima o discurso pedagógico à uma lógica de “boa aluna”, mais centrada no comportamento do que em processos de aprendizagem propriamente ditos. Embora existam menções a aprendizagens específicas, como (“*escreve seu nome completo sem tarjeta*”, “*recita numerais em sequência até 20*”), indicando alguma atenção da professora para campo cognitivo, estas informações aparecem de forma pontual e descritiva, sem aprofundamento. Não há indicações sobre como a aluna realiza essas atividades, quais estratégias utiliza, quais desafios enfrenta, quais mediações oferecidas pela professora e/ou pelos colegas são frutíferas ou, ao contrário, não têm êxito. Ou seja, os relatórios informam sobre o “produto”, mas pouco revelam sobre o processo de aprendizagem.

Expressões como “*progressos visíveis*”, “*formas claras*”, “*criativos e coloridos*” são positivas, mas excessivamente amplas, pois não explicitam critérios claros de avaliação, não diferenciam mudanças de desempenho, não apontam aspectos a desenvolver. Mesmo quando aparece uma nuance (“*às vezes se alimenta na escola, preferindo apenas frutas*”), ela não é problematizada — surge mais como informação do que como questão pedagógica.

Essa ausência de conflitos, dificuldades ou tensões pode indicar uma forma de escrita que evita marcar fragilidades/dificuldades.

Ao observarmos os registros no quadro, três aspectos chamaram nossa atenção. O primeiro é que todas as crianças têm registros muito parecidos, basicamente diferenciando-se apenas nos nomes e em uma informação que não consta no relatório de Enzo (destacada em vermelho nos relatórios de Helen e Vitória). Não há considerações sobre suas singularidades.

O segundo é sobre a adaptação escolar: embora conste no registro que todas as crianças frequentaram a escola desde o ano de 2022 e que “as crianças se conhecem e tem vínculos afetivos com a maioria dos colegas da sala, professora e demais funcionários da escola” a informação de que “Neste primeiro trimestre [de 2023] foi trabalhado a adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência e relativas ao contexto escolar” parece incoerente. Será que é ainda é necessário trabalhar a adaptação? Ainda é necessário um investimento nas regras de convivência? Talvez a professora pudesse destacar alguns eventos ocorridos e as formas que ela mediu com a intenção de apontar os avanços das crianças nas questões relacionais, que pudessem remeter a questões de adaptação escolar. Poderia incluir observações mais detalhadas que discriminassem, por exemplo, os momentos da roda da conversa, enquanto prática discursiva e espaço privilegiado de produção simbólica no qual as crianças constroem significações sobre si, sobre o outro e sobre o grupo, por meio da linguagem e da negociação de significados incluindo as enunciações das próprias crianças. Os momentos de roda são, em geral, especialmente frutíferos para exemplificar questões relacionais e de regras de convivência.

O terceiro aspecto é que nas informações registradas não há variações entre trimestres; os registros são muito parecidos. Esta característica é bastante problemática quando estamos focalizando os relatórios como potente instrumento para *feedbacks* e para a construção das significações sobre si, conforme argumentamos no capítulo 2.

Apresentar os quadros com a transcrição **integral** dos relatórios da professora de EI sobre Enzo, Helen e Vitória, organizados por trimestre, não é uma escolha meramente descritiva — é uma decisão analítica para evidenciar um aspecto que poderia se perder se optássemos por trazer apenas excertos dos

documentos. Ao manter os relatórios na íntegra, preservamos a escrita da professora — suas repetições, a estrutura das frases, escolhas de informações e padrões avaliativos. É justamente essa materialidade que permite perceber que, apesar de se referirem a crianças distintas, os relatórios apresentam formulações muito semelhantes; na maior parte das vezes, formulações idênticas.

A organização por trimestre permite mostrar que a uniformidade se mantém ao longo do trabalho, não sendo um fenômeno pontual. Assim, evidencia-se não apenas uma repetição entre crianças, mas também uma homogeneidade no modo de avaliar, que pouco se altera mesmo com o avançar do ano letivo.

Quadro 8- Informações do 2º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.

2º trimestre	Enzo	Helen	Vitória
Apresentação inicial	Neste segundo trimestre foi dado continuidade com o trabalho da adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência relativas ao contexto escola.	Neste segundo trimestre foi dado continuidade com o trabalho da adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência relativas ao contexto escola.	Neste segundo trimestre foi dado continuidade com o trabalho da a adaptação escolar, a construção de rotina e regras de boa convivência e relativas ao contexto escola.
Contextualização do trabalho	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos dois projetos propostos para o semestre: 1- projeto "Brincando com os quatro elementos" com experiências: arco íris no copo de água; as sombras e transferências de imagens no papel, no chão; plantio do feijão no algodão; queijo derretido com exposição ao sol; toque nos quadros sensitivos- areia colorida; água e suas formas - gelo com uso de bexigas e uma linda flor trazida pelas crianças; criando um redemoinho num copo de água; feitiço da pipa e tentativa de voa-la; sombra de objetos e figuras; observação da natureza que envolve o ambiente escolar; o segundo projeto, ainda não finalizado, é o projeto "Leitura por uma globalização cultural étnico-humana" foi desenvolvido com a apresentação de oito livros autobiográficos, quatro livros literários e três vídeos na sala dos despropósitos a) WAAPA: o brincar da infância Yudja; b) na aldeia TUBA TUBA; c) Brincadeiras nos ensinam quem realmente somos - Grupo Instituto Alana; também trabalhamos dobraduras, origami, recortes e colagens; pintura com guache, aquarela desenvolvendo o autoconhecimento do que foi narrado através de histórias ou	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos dois projetos propostos para o semestre: 1- projeto "Brincando com os quatro elementos" com experiências: arco íris no copo de água; as sombras e transferências de imagens no papel, no chão; plantio do feijão no algodão; queijo derretido com exposição ao sol; toque nos quadros sensitivos- areia colorida; água e suas formas - gelo com uso de bexigas e uma linda flor trazida pelas crianças; criando um redemoinho num copo de água; feitiço da pipa e tentativa de voa-la; sombra de objetos e figuras; observação da natureza que envolve o ambiente escolar; o segundo projeto, ainda não finalizado, é o projeto "Leitura por uma globalização cultural étnico-humana" foi desenvolvido com a apresentação de oito livros autobiográficos, quatro livros literários e três vídeos na sala dos despropósitos a) WAAPA: o brincar da infância Yudja; b) na aldeia TUBA TUBA; c) Brincadeiras nos ensinam quem realmente somos - Grupo Instituto Alana; também trabalhamos dobraduras, origami, recortes e colagens; pintura com guache, aquarela desenvolvendo o autoconhecimento do que foi narrado através de histórias ou	Dentro das atividades contextualizadas e significativas trabalhamos dois projetos propostos para o semestre: 1- projeto "Brincando com os quatro elementos" com experiências: arco íris no copo de água; as sombras e transferências de imagens no papel, no chão; plantio do feijão no algodão; queijo derretido com exposição ao sol; toque nos quadros sensitivos- areia colorida; água e suas formas - gelo com uso de bexigas e uma linda flor trazida pelas crianças; criando um redemoinho num copo de água; feitiço da pipa e tentativa de voa-la; sombra de objetos e figuras; observação da natureza que envolve o ambiente escolar; o segundo projeto, ainda não finalizado, é o projeto "Leitura por uma globalização cultural étnico-humana" foi desenvolvido com a apresentação de oito livros autobiográficos, quatro livros literários e três vídeos na sala dos despropósitos a) WAAPA: o brincar da infância Yudja; b) na aldeia TUBA TUBA; c) Brincadeiras nos ensinam quem realmente somos - Grupo Instituto Alana; também trabalhamos dobraduras, origami, recortes e colagens; pintura com guache, aquarela desenvolvendo o autoconhecimento do que foi narrado através de histórias ou

	pesquisa; pintura no papel preto com branco e no papel branco com branco e uso da anilina como mágica; projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas-feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro dos números respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos de memória e o jogo puzzle. É oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Construíram e reconstruíram através de jogos e brinquedos. Brincamos de rodas, dança da cadeira, morto e vivo, e demais brincadeiras da infância.	pesquisa; pintura no papel preto com branco e no papel branco com branco e uso da anilina como mágica; projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas-feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro dos números respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos de memória e o jogo puzzle; oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Construíram e reconstruíram através de jogos e brinquedos.	pesquisa; pintura no papel preto com branco e no papel branco com branco e uso da anilina como mágica; projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas-feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro dos números respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos, memória e o jogo puzzle; oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Construíram e reconstruíram através de jogos e brinquedos.
Informações sobre as crianças	Apresento Enzo como uma criança participativa, muito organizada com os pertences da sala e participa ativamente e com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. O aluno correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Fez muitas escolhas durante o projeto de “Leitura por uma globalização étnico humana” como os autores que seriam lidos, as imagens mais marcantes para	Apresento Helen como uma criança participativa, com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. A aluna correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Lê e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens; escreve seu nome	Apresento Vitória como uma criança participativa, com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. A aluna correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Le e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens; Escreve seu nome

	desenharmos, as escolhas dos desenhos para as figurinhas do álbum como produto final. Lê e escreve numerais que lhes forem oferecidos, como as datas e quantidade em sala. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens, escreve seu primeiro nome sem uso de cartão. Gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir sozinho. Expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala. O aluno é educado, organizado e gentil com os colegas, sabe compartilhar objetos em grupo e dividir brinquedos nos momentos de diversão. É comunicativo em roda de conversa e no desenvolvimento das atividades, e alcançou os objetivos pelas suas habilidades.	sem uso de tarjeta, gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir sozinho. É observadora e ouve tudo o que lhe é trazido e expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala. A aluna é educada, gentil com os colegas, sabe compartilhar objetos em grupo e dividir brinquedos nos momentos de diversão. É comunicativa em roda de conversa e no desenvolvimento das atividades, e alcançou os objetivos pelas suas habilidades desenvolvidas na infância.	sem uso de cartão. Gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir sozinho. É observadora e ouve tudo o que lhe é trazido e expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala. A aluna é educada, gentil com os colegas, sabe compartilhar objetos em grupo e dividir brinquedos nos momentos de diversão. É comunicativa em roda de conversa e no desenvolvimento das atividades, e alcançou os objetivos pelas suas habilidades desenvolvidas na infância.
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Continua o trabalho de adaptação escolar e as regras de boa convivência. Embora a professora se preocupe e se dedique a várias atividades, quando registra as informações sobre as crianças, descreve sem comentar como cada uma enfrentou as dificuldades, os avanços e as formas de mediação.

Quadro 9 - Informações do 3º trimestre de Enzo, Helen e Vitória.

3º trimestre	Enzo	Helen	Vitória
Apresentação inicial	Neste terceiro trimestre foi dado continuidade com o trabalho com atividades contextualizadas e significativas trabalhando outro projeto proposto para o semestre:3-" A arte com Ligia Clark"	Neste terceiro trimestre foi dado continuidade com o trabalho com atividades contextualizadas e significativas trabalhando outro projeto proposto para o semestre:3-" A arte com Lygia Clark.	Neste terceiro trimestre foi dado continuidade com o trabalho com atividades contextualizadas e significativas trabalhando outro projeto proposto para o semestre:3-" A arte com Ligia Clark.
Contextualização do trabalho	Desenvolvemos a arte como um toque de personalidade onde cada estudante criou, através de peças de plásticos sua obra de arte; demos continuidade no projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos com parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro do número respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos de memória e o jogo puzzle; oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Trabalhamos a identidade, localização do seu bairro; aplicamos durante o período de quinze dias o jogo da pesquisa da Dra. e professora Silvia que faz parte da pesquisa "Construindo pontes" que contempla a travessia do aluno da Educação Infantil para a Educação	Desenvolvemos a arte como um toque de personalidade onde cada estudante criou, através de peças de plásticos sua obra de arte; demos continuidade no projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos com parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro dos números respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos, memória e o jogo puzzle; oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Trabalhamos a identidade, localização do seu bairro; aplicamos o jogo da pesquisa da Dra. e professora Silvia.	Desenvolvemos a arte como um toque de personalidade onde cada estudante criou, através de peças de plásticos sua obra de arte; demos continuidade no projeto Biblioteca com envio da leitura semanal para casa com o convívio da família; leitura deleite diária e compartilhada às segundas feiras com o entendimento da história a partir das imagens criadas pelas crianças. Semanalmente trabalhamos com parlendas, contagem dos presentes e faltantes, registro dos números respectivos e também da data do dia. Roda da conversa, da leitura deleite e da leitura compartilhada. Fazemos uso da biblioteca da sala uma vez na semana. Trabalhamos uso de jogos de construção, peças de jogos, memória e o jogo puzzle; oferecido também jogos para coordenação motora com uso de pinças, vara de pescar. Brincamos no parque, no pátio e no tanque de areia. Trabalhamos a identidade, localização do seu bairro; aplicamos o jogo da pesquisa da Dra. e professora Silvia.

	Fundamental e suas expectativas nesse processo de transição.		
Informações sobre as crianças	Apresento Enzo como uma criança participativa, com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. O aluno correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Lê e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala de aula. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens. Escreve seu nome sem uso de cartão e iniciou a escrita do sobrenome, por vontade própria, o que para tanto foi fornecido um cartão para fazer uso como escriba da escrita das letras. Gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir sozinho. Neste ano passou pela separação dos pais, desemprego da mãe, chuva dentro de casa, mas não afetou em seu comportamento, falando em roda seus medos, anseios e dúvidas. Participou ativamente com sugestões, dicas, críticas nas atividades que exigiam participação do grupo. Expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala. O aluno é educado, organizado com seus pertences e gentil com os colegas, sabe compartilhar objetos em grupo e dividir brinquedos nos momentos de diversão e interação com os outros colegas. É comunicativo em roda de conversa e no desenvolvimento das atividades, e alcançou os objetivos pelas suas	Apresento Helen como uma criança participativa, com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. A aluna correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Lê e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala de aula. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens. Escreve seu nome sem uso de cartão. Gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir sozinha. É observadora e ouve tudo o que lhe é trazido e expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala. A aluna é educada, gentil com os colegas, sabe compartilhar objetos em grupo e dividir brinquedos nos momentos de diversão. É comunicativa em roda de conversa e no desenvolvimento das atividades propostas, e alcançou os objetivos pelas suas habilidades desenvolvidas na infância.	Após esse breve resumo apresento Vitória como uma criança participativa, com coerência nos momentos de fala e desenvolvimentos das atividades. A aluna correspondeu a todos os objetivos das atividades e suas expectativas nos momentos de criação, execução, planejamento e participação oral atuante. Lê e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens. Escreve seu nome sem uso de tarjeta. Gosta de brincar em grupo, mas também consegue se divertir.

	habilidades desenvolvidas na infância.		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação dos relatórios produzidos por trimestre permite observar que a uniformidade se mantém ao longo do tempo, não sendo uma característica pontual. Assim, evidencia-se que não se trata apenas de uma repetição entre crianças, mas também uma regularidade no modo de avaliar, que pouco se altera, mesmo com o avançar do ano letivo. Assim, as crianças estão sendo inscritas em um discurso avaliativo padronizado, que apaga singularidades. Quando os relatórios dizem praticamente “a mesma coisa” sobre todos, reduz-se a possibilidade de que cada criança se reconheça em descrições específicas de seus processos, avanços ou dificuldades.

Nos relatórios dos 2º e 3º semestres, mantêm-se várias características já realçadas nos comentários analíticos anteriores: a enumeração de qualidades, valorização do comportamento adequado, menção pontual e sintética a habilidades cognitivas. Expressões como “*correspondeu a todos os objetivos*” são positivas, mas excessivamente genéricas. Sobre elas podemos levantar algumas questões importantes: Quais eram exatamente esses objetivos? O que significa “corresponder” a eles? Em que situações concretas isso se evidencia?

Diferente de processos reais de aprendizagem, o texto não apresenta as dificuldades, ambiguidades, os aspectos (ainda) em desenvolvimento; afirma sucesso pleno, mas sem explicitar critérios ou evidências detalhadas. Essa construção “sem falhas” pode criar uma idealização da criança avaliada, o que, do ponto de vista analítico, empobrece a compreensão do processo real de desenvolvimento.

Comparativamente ao relatório sobre o 1º trimestre, há mais referências ao campo cognitivo, com as menções à leitura e escrita de numerais, raciocínio lógico, diferenciação entre letras, números e imagens, organização cronológica de fatos. No entanto, essas habilidades continuam sendo apresentadas quase como uma lista de tópicos, sem articulação entre si, sem descrição de como se manifestam nas atividades concretas realizadas. Chama a nossa atenção o fato de não haver nenhuma diferenciação nos registros sobre estas aprendizagens no 2º e no 3º relatório. Em ambos, encontra-se exatamente o mesmo

trecho: *“Lê e escreve numerais que lhes foram oferecidos, como as datas e quantidade em sala. Possui raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos. Diferencia letras de números e imagens. Escreve seu nome sem uso de cartão”*.

Isso significaria que não ocorreram mudanças nos modos como as crianças, por exemplo, usam o raciocínio lógico para quantificar, enumerar e identificar objetos? Se esta é uma competência importante, que ações pedagógicas foram realizadas para o seu avanço?

Mesmo com a ideia de desenvolvimento (*“alcançou os objetivos”, “habilidades desenvolvidas”*), o texto não explicita mudanças, não marca progressões específicas, não diferencia momentos do percurso. Ou seja, o desenvolvimento é afirmado, mas não fundamentado empiricamente e reforça-se uma posição de “alunos ideais” contínua, sem tensões, sem desafios explícitos.

Isso pode contribuir para uma significação de si positiva, mas pouco reflexiva; baseada em corresponder às expectativas; com baixa diferenciação (*“sou boa em quê, exatamente?”*).

A uniformidade dos relatórios dialoga com os dados das entrevistas: como vimos, tanto Enzo quanto Vitória recorrem a avaliações globais (*“boa”, “bonita”, “certo”*), o que pode estar relacionado à própria natureza pouco diferenciada das devolutivas que recebem. Ou seja, a forma como a professora escreve sobre a criança está articulada à forma como a criança aprende a falar de si. Assim, o fato de as crianças não lerem os relatórios não diminui a importância de sua análise. Esse olhar não fica restrito ao papel — ele se manifesta nas interações diárias (elogios, correções, expectativas, formas de ajuda, nas múltiplas formas de avaliação informal tratadas no primeiro capítulo dessa tese). Ou seja, os relatórios funcionam como uma síntese escrita de práticas que a criança vivencia concretamente. Portanto, eles contribuem para a construção de uma “história escolar” institucionalizada, que enquadra a criança.

O fato de as crianças não mencionarem relatórios, não identificarem que as professoras fazem registros escritos sobre elas, seu desempenho, suas

aprendizagens é, por si só, um achado importante. Isso indica que a avaliação escrita não é mediada para elas, os critérios de avaliação permanecem implícitos, há um descompasso entre o que a escola registra e o que a criança compreende.

A análise dos relatórios é importante não porque as crianças os leem, mas porque eles expressam e organizam o discurso avaliativo da escola, orientam práticas que as crianças vivenciam, participam da construção de suas trajetórias e posições e ajudam a explicar as formas como elas aprendem a falar de si. A uniformização indica a fragilização da função formativa e comunicativa dos relatórios pedagógicos, produzindo documentos que funcionam mais como exigências burocráticas do que como instrumentos efetivos de acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Neste contexto, três informações dadas pela professora na entrevista chamaram nossa atenção. A primeira, diz respeito à pouca relevância que os relatórios tem no dia a dia da escola. Apesar de os documentos oficiais que orientam os sistemas de ensino e as diretrizes para o trabalho pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental reconhecerem os relatórios como ferramentas essenciais para a avaliação dos alunos (Gonçalves; Rocha, 2021), assim como os cadernos de documentação pedagógica integrarem as práticas investigativas recomendadas pela Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação e pela UNESCO (Fochi, 2018), pode-se perceber um descompasso entre o que é proposto nas normas e o que é realmente praticado nas instituições.

Esse afastamento é, em boa parte, atribuído à falta de capacitação teórica e metodológica específica para a elaboração e utilização pedagógica dos relatórios (Fernandes, 2017; Alencar, 2017), bem como para usos dos relatórios como um instrumento de avaliação, reflexão e tomada de decisão tanto do ponto de vista do planejamento quanto da participação das crianças (Cardoso, 2018; Formosinho, 2018; Colasanto, 2014). De acordo com o relato da própria docente, durante sua trajetória profissional “*não recebeu nenhum tipo de formação para a produção de relatórios*”, enfatizando que a orientação técnica e conceitual é “*de suma importância para o entendimento da linguagem sobre o registro das informações disponibilizadas*”. Essa evidência mostra uma lacuna na formação de professores que prejudica a qualidade dos registros e suas funções de avaliação,

diagnóstico e formação, tornando-os apenas textos descritivos comuns e repetitivos como os aqui analisados, limitando-se a descrever as atividades realizadas sem abordar os aspectos subjetivos nos processos de aprendizagem. Informações sobre as formas de participação, incluindo as falas de cada criança durante a realização de determinadas atividades, a descrição dos objetivos que foram alcançados durante a realização das atividades/projetos, os modos de interação demonstrados nas brincadeiras individuais e em grupo, bem como as evidências de como as crianças são educadas e tratam seus colegas com gentileza ou entram em frequentes conflitos e precisam de auxílio para superar esta posição, podem auxiliar na compreensão de suas potencialidades, interesses, forma de resolução de conflitos, desenvolvimento e aprendizagem promovendo o fortalecimento das relações e a continuidade do trabalho.

O pouco destaque às singularidades infantis no processo de registro e avaliação pedagógica confirma a inexistência de uma cultura institucional consolidada de observação sistemática, reflexiva e interpretativa nas atividades escolares confirmando os problemas da avaliação para a transição já destacados por Lage (2018) no segundo capítulo desta tese, quando abordamos principais tendências nos estudos dos relatórios. Esse fenômeno está relacionado ao modelo de racionalidade técnica em que, segundo Schön (2000), a prática costuma seguir modelos padronizados, deixando de lado a análise detalhada de cada situação específica. Por isso, o registro deixa de ser um meio de entendimento da experiência educativa e se transforma em algo burocrático e formal, perdendo a sua profundidade analítica e pedagógica. Durante a entrevista, a professora de Educação Infantil atribui os desafios enfrentados na produção dos relatórios a fatores estruturais e organizacionais, mencionando: (i) a falta de formação e diretrizes institucionais; (ii) a falta de tempo e espaço adequado a jornada de trabalho e (iii) o tempo limitado destinado à elaboração dos registros, afetando diretamente sua qualidade.

No contexto do Ensino Fundamental, essa vulnerabilidade se agrava. As professoras participantes da pesquisa corroboram, nas entrevistas, que os principais meios de documentação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças não são os relatórios provenientes da Educação Infantil, mas sim as Fichas Descritivas de Saberes, deslocando o papel dos relatórios para uma

função secundária no processo de avaliação. Embora seja viável, sob o aspecto técnico, acessar os relatórios da Educação Infantil por meio de sistema centralizado da Secretaria Municipal de Educação, no qual todos os relatórios produzidos pelas professoras de EI são inseridos, a professora da EI indica que raramente efetua a leitura desses documentos feitos por suas colegas desta etapa da escolarização. Isso ocorre novamente no EF devido à dinâmica da instituição, à carga de trabalho excessiva e ao grande número de alunos por sala, tornando inviável, de maneira prática, a utilização desses registros, segundo as entrevistadas. Assim, a falta de leitura dos relatórios não é uma decisão pessoal, mas sim um resultado da maneira como o trabalho escolar está organizado, caracterizado pela sobrecarga de tarefas e falta de tempo institucional para realizar essas análises pedagógicas.

Esses aspectos caracterizam dilemas profissionais, onde o docente se vê pressionado entre demandas: a necessidade de elaborar registros de qualidade, reflexivos e individualizados e, ao mesmo tempo, as condições institucionais que dificultam esse trabalho. Tal condição, de acordo com Bernstein (1983) configuram-se como conflitos práticos entre as racionalidades e valores igualmente válidos sem soluções técnicas neutras, ou seja, exigem escolhas que envolvem perdas e concessões éticas que no ambiente escolar se manifestam entre a tensão sobre o compromisso ético-pedagógico de proporcionar uma formação integral à criança e as restrições organizacionais que reduzem o trabalho do professor a atividades administrativas e protocolares (Bauman, 1997). Portanto, a restrição das condições para a elaboração de registros não é apenas um problema individual da professora, mas sim um fenômeno institucional que impacta diretamente a qualidade da documentação pedagógica e dos processos de avaliação.

Nessa conjuntura, a ausência da participação das crianças na elaboração dos relatórios surge como uma consequência direta da forma como trabalho pedagógico está organizado. A professora afirma que, “*na maioria das vezes, são elaborados na sua casa [dela, professora]*”, deslocando assim o registro do ambiente educacional para a esfera privada e diminuindo sua função de instrumento de diálogo com as crianças. Embora a professora reconheça a relevância dessa participação das crianças, sua visão é ampla e genérica,

sugerindo apenas a realização de assembleias, demonstrando uma compreensão restrita da criança como protagonista nos processos de avaliação e documentação pedagógica.

Quanto aos desafios práticos que permeiam a atividade docente ao longo da trajetória profissional no ensino, entendida como uma prática reflexiva, os relatórios se configuram como potencial ferramenta analítica valiosa para compreender não só as ações do professor, mas também as condições estruturais, as tensões, as escolhas, os limites e as possibilidades que sustentam seu cotidiano e fundamentam sua atuação. Já o conteúdo desses registros articulado à contextualização do ambiente de trabalho que retratam, de acordo com Zabalza (1994), permite compreender a “vida real” das situações e indivíduos envolvidos. Todavia, a ausência de registros organizados e sistemáticos ao longo do tempo acerca dos progressos, avanços e dificuldades individuais de cada criança englobando suas potencialidades, áreas de interesse, modos de interação e de resolução de situações problemas e seus estilos de aprendizagem apresentados em conjunto com as mediações pedagógicas realizadas (exitosas ou não), são fundamentais para definir objetivos individualizados de aprendizagem e desenvolvimento; planejar intervenções pedagógicas específicas mediante estratégias, metodologias e recursos às necessidades reais de cada criança. A fragilidade desses registros enfraquece análises sobre o desenvolvimento das crianças para uma continuidade educacional no que diz respeito ao seu reconhecimento nas dimensões histórica, cultural, social e identitária bem como, sobre seus tempos, ritmos e modos singulares de aprender.

As condições institucionais para a leitura e o uso pedagógico dos relatórios no Ensino Fundamental é uma reivindicação central da professora Cláudia, que esclarece que, para que esses documentos desempenhem sua função educativa, é imprescindível que sejam reconhecidos, legitimados e apoiados pela instituição escolar. Considerando que os relatórios podem servir como ferramentas importantes para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porque contêm informações sobre as aprendizagens, preferências, estratégias que tiveram sucesso e aquelas que não possibilitaram os resultados desejados, é vital que exista um reconhecimento coletivo por parte

das instituições sobre seu valor pedagógico, e não apenas no âmbito normativo ou burocrático.

Em conformidade com a opinião da professora Cláudia, a professora Juliana compartilha uma experiência prática que demonstra a potência pedagógica dos relatórios quando estes vão além da lógica da uniformização. Ao relatar a análise de um relatório feito pela professora de EI de uma escola da rede de Campinas, observou que o documento detalhava os interesses da criança, seus pontos de atenção e formas de participação, possibilitando assim a elaboração de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades no 1º ano do EF, promovendo sua inserção na dinâmica da sala de aula, o fortalecimento da relação pedagógica e a diminuição de comportamentos dispersivos. Este relato confirma que, quando os relatórios possuem um caráter qualitativo, contextualizado e individualizado, eles se tornam ferramentas eficazes de mediação pedagógica, sobretudo durante o processo de transição escolar para o desenvolvimento de relacionamentos pedagógicos, acolhimento e inclusão escolar.

Essa incompreensão sobre as estratégias de documentação pedagógica durante a produção de registros, segundo Fochi (2018. De acordo como o autor,

o ato de registrar deve sempre estar vinculado à reflexão, à observação e, especialmente ao modo como se pode utilizá-los para criar indícios para repensar a ação pedagógica e a comunicar tornar visíveis as teorias [outros conhecimentos e interesses] dos meninos e das meninas (Fochi, 2018, p.12).

Embora seja possível observar nos relatórios transcritos o esforço da professora em comunicar algumas informações de caráter individual – como no caso de Enzo, que *“passou pela separação dos pais, desemprego da mãe, chuva dentro de casa, mas não afetou em seu comportamento, falando em roda seus medos, anseios e dúvidas. Participou ativamente com sugestões, dicas, críticas nas atividades que exigiam participação do grupo”* e de Helen como *“observadora e ouve tudo o que lhe é trazido e expõe os fatos em ordem cronológica, como as leituras em sala”*, observa-se a ausência de informações deste tipo sobre Vitória. Registros como o relato de Vitória, em que diz *“Eu queria contar como eu ajudei muito minha professora”*, bem como informações relativas à autonomia,

socialização das crianças e a relação da escola com a família que são apontados pelas professoras do Ensino Fundamental como elementos essenciais para a organização do trabalho pedagógico no início do Ensino Fundamental e para o desenvolvimento de estratégias de transição que sejam mais graduais e menos bruscas. Este e outros registros poderiam auxiliar tanto no diálogo como na construção de vínculos no Ensino fundamental. Não sinalizar aprendizagens ocorridas, desafios a serem enfrentados, estratégias exitosas na mediação das relações (da criança com o conhecimento, das crianças entre si) significa despotencializar e até mesmo fazer parecer inútil o esforço de sua produção. Esta característica é bastante problemática quando estamos focalizando os relatórios como potente instrumento para *feedback* e para a construção das significações sobre si, como aprofundaremos mais adiante.

No entanto, a partir da fala da professora Cláudia dizendo que “*Além de receber os alunos, é essencial acolher os professores*” é possível sintetizar a questão estrutural do problema: a efetividade dos relatórios não depende somente da qualidade dos registros, mas também das condições institucionais no trabalho dos professores e do tempo investido/garantido para a sua leitura. A apreciação dessa atividade pela gestão escolar e a compreensão de que a transição entre as etapas de ensino demanda não apenas os relatórios, mas também estratégias de apoio, capacitação e uma estrutura apropriada do trabalho educativo precisam ser intensificadas.

Essas evidências encontram respaldo em estudos internacionais. A revisão sistemática e literatura realizada por Rintakorpi e Reunamo (2016), na Finlândia, confirma que, a documentação pedagógica, nos currículos de muitos países é vista como um instrumento de avaliação para aprimorar a prática a Educação Infantil e sua aceitação entre os professores tende a aumentar. No entanto, também se comprovam os desafios do cotidiano real como (tempo, formação docente, condições de trabalho, cultura institucional, recursos, etc.) para tornar essa prática efetiva com qualidade, sentido pedagógico e continuidade.

Na Irlanda a documentação pedagógica articulada a modelos de participação infantil é enfatizada a partir do conceito de “voz pedagógica”. Trata-se de uma prática mediada pelo planejamento pedagógico dos adultos baseada na escuta, interpretação e visibilização das experiências infantis. Dessa forma,

[...] para o pleno exercício desse direito, a voz das crianças requer oportunidades seguras e inclusivas onde possam formar e expressar seus pontos de vista (espaço), e também exigir que sejam ouvidas (audiência) e que suas opiniões sejam consideradas de forma apropriada (influência). (Saniz et al., 2024, p.874).

Um exemplo dessa abordagem pode ser observado em uma pesquisa com 42 crianças norueguesas, de 0 a 5 anos, em uma escola primária onde as potencialidades da documentação pedagógica são comparadas a uma série de ondas, por meio de “[...] movimentos interdependentes, inseridos no mesmo ambiente, diferentes processos de aprendizagem, entrelaçados e profundamente conectados” (Carlsen e Clark, 2022, p.206). Nesse modelo, o convite à participação das crianças se inicia com organização intencional do espaço pelo professor. Na sequência, o professor observa e registra como as crianças aceitam ou não esses convites, de que modo exploram os materiais e como expressam suas ideias. A partir dessas observações, os professores interpretam e dialogam com os pares e com as crianças, criando novos convites e novas formas de interação e de aprendizagem.

À vista disso, os relatórios e demais registros, como fotografias, portfólios, desenhos entre outros que compõem a documentação pedagógica não podem ser compreendidos como instrumentos isolados, mas como dispositivos mediadores de interpretação, diálogo e negociação de sentidos para a transformação da prática educativa. Sua potência formativa está diretamente vinculada às condições materiais, organizacionais, formativas e culturais que sustentam o trabalho docente. Sem esse suporte estrutural, a documentação pedagógica tende a se reduzir a uma quebra institucional e a um desperdício de tempo, perdendo sua capacidade de promover continuidade educativa. Nesses cenários, os relatórios, que deveriam atuar como uma ponte entre as duas etapas de ensino, falham em sua função de promover o reconhecimento dos saberes e percepções das crianças sobre si, comprometendo o seu pertencimento e afetando suas significações sobre si em suas jornadas de aprendizagens.

Essa perspectiva se confirma nas falas de Kauan, Luana e André ao relatarem o que a professora do 1º ano precisa saber:

Kauan: Tinha que falar o nome para ela saber meu nome.

Luana: Seria bom para a professora do 1º ano saber nosso nome, porque às vezes ela erra.

Pesquisadora: O que mais ajudaria além do nome?

André: Conhecer nós.

As falas das crianças expressam seu desejo de serem reconhecidas em sua singularidade, indicando que saber os seus nomes significa mais do que uma simples identificação, ou seja, torna-se uma forma de reconhecimento social de continuidade das relações desenvolvidas durante seus processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) constitui um momento particularmente importante para a constituição das significações sobre si porque envolve mudanças nas relações sociais, nas expectativas culturais, nas atividades dominantes e nos lugares sociais ocupados pela criança. Trata-se de um período em que a criança se encontra em muitas situações propícias para reinterpretar quem é, o que sabe fazer e como é vista pelos outros. Sob esse enfoque, a transição não deve ser entendida apenas como mudança institucional entre etapas escolares, mas como uma situação social de desenvolvimento que pode reorganizar profundamente a constituição subjetiva da criança. Como as significações sobre si constituem-se nas interações sociais e nas relações estabelecidas com o(s) outro(s), mediadas pela linguagem, pelas práticas institucionais e pelas possibilidades oferecidas às crianças de participação cultural que a escola oferece, a transição constitui-se, potencialmente, como condição para transformações e mudanças.

Foi em busca de analisar as características das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre o seu desenvolvimento e se estas se transformam na transição da EI para o EF que se orientou a pesquisa. A partir de estudo longitudinal, acompanhando as crianças durante a trajetória escolar da EI para o EF, foi possível observar seus modos de refletir sobre si nas duas etapas. A possibilidade de conversas com as crianças, associadas às observações do dia a dia escolar e análises dos relatórios, revelou-se extremamente importante para entender de que maneira elas interpretam suas vivências e constroem significações sobre si mesmas.

Ao longo desse percurso, foi possível formular a nossa tese: de que as significações sobre si não se reorganizam automaticamente em decorrência da transição escolar e da emergência da posição de aluno.

Durante as conversas com as crianças, as experiências de escuta, reconhecimento, participação e mediação mostraram-se centrais para a elaboração de significações sobre si, sobre as próprias aprendizagens e sobre o lugar ocupado por elas no contexto escolar. No entanto, a transição para o EF, as

novas exigências pedagógicas de aprender a ler e escrever e a ascensão do papel de “aluno” não revelaram transformações significativas na maneira como as crianças se percebiam. As significações sobre si mesmas continuaram a ser organizadas principalmente em torno de características pessoais e comportamentais (bonito, solidário, caprichoso). É verdade que as crianças destacam também capacidades relacionadas a aprendizagens típicas do ambiente escolar (aprender a ler, as vogais, os números), porém em frequência bem menor e de modo genérico, pouco relacionadas aos aspectos concretos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, destaca-se a importância das formas de mediação e dos *feedbacks* sobre suas aprendizagens. Os relatos destacam pouco *feedbacks* individualizados, com expressões sintéticas como “muito bom”, “parabéns” que não explicam os avanços ou comentários que fazem referências a regras para obediência sem destacar estratégias utilizadas, avanços ou dialogar sobre as dificuldades encontradas como meio de mediar na construção dos conhecimentos e do que realmente conseguiu fazer/aprender.

Da mesma forma, os relatórios produzidos na Educação Infantil, não servem como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento infantil e continuidade pedagógica por não destacarem aspectos subjetivos das crianças e sua forma de participação para uma reflexão sobre suas aprendizagens e significações sobre si. A existência dos relatórios e/ou de registros feitos pelas professoras sobre suas conquistas/dificuldades são ignorados pelas crianças participantes, o que sinaliza uma lacuna importante nas formas de relação escolar.

Nessa direção, os resultados reforçam a importância de práticas relacionais e discursivas que valorizem mais a linguagem, as interações sociais e espaços de diálogo para a compreensão e explicitação das descobertas, interesses, dificuldades e modos individuais de aprender, nos quais a criança se reconheça como alguém capaz de aprender e refletir sobre seus avanços. Nesse movimento, cabe à escola assumir, de forma ética e consciente, seu papel como espaço de mediação, diálogo e humanização. Os resultados também evidenciam a importância de iniciativas que promovam o preparo, acolhimento e integração da

Educação Infantil ao Ensino Fundamental, por meio da construção de programas e ações sistemáticas voltados à continuidade educativa.

Nesse contexto, destaca-se o projeto “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, desenvolvido pelas professoras doutoras Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Elvira Cristina Martins Tassoni e Fernanda Theodoro Roveri, que tem promovido espaços de diálogo, reflexão, planejamento compartilhado e formação conjunta entre profissionais da educação da rede municipal de ensino de Campinas que atuam nas duas etapas da Educação Básica. De maneira semelhante, a produção do *ebook* “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, resultante dessa iniciativa, constitui uma importante estratégia de disseminação do conhecimento produzido e de fortalecimento de práticas comprometidas com a continuidade dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e participação das crianças durante a transição escolar.

Por fim, recomenda-se que investigações futuras aprofundem a análise das relações entre as significações das crianças sobre si, sobre as práticas pedagógicas e os processos avaliativos, ampliando a escuta para compreensão da relação entre a aprendizagem, pertencimento e formas de participação das crianças na escola. Caminhos interessantes seriam: aumentar o tempo de presença da pesquisadora junto às turmas, ampliar o número de crianças participantes do estudo, incluir crianças de diferentes grupos sociais, culturais e territoriais. Investigar crianças de diferentes grupos sociais, culturais e territoriais, estudar como marcadores sociais (gênero, raça, deficiência) interferem nas significações sobre si.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. **Interações**, n. 1, p. 25-53, 2005.

ACKESJÖ, Helena. Children crossing borders: school visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. **International Journal of Early Childhood**, v. 45, p. 387–410, 2013.

AHTOLA, A. *et al.* Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, p. 295-302, 2011.

ALENCAR, L. C. G. **Relatórios avaliativos nas séries iniciais e a abordagem sociorretórica: gênero como ação social**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica do Pernambuco, Recife, 2017.

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. 2017. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALMEIDA, R. P. W. **Formação da criança: um estudo sobre a avaliação na educação infantil**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDERSON, J. R. The development of self-recognition: a review. **Developmental Psychobiology**, v. 17, p. 35-39, 1984.

ARAKAKI, L. A. **Relatórios descritivos das crianças CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARAÚJO, M. A. M.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. O início da vida escolar: dramas na construção de amizades. In: BERNARDES, M. E. M.; GOMES, M. de F. C.; PINHEIRO, V. P. G. (Org.). **Desafios para uma formação integral: contribuições da Psicologia da Educação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2023. p. 105-122.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BECALLI, F. Z.; SCHWARTZ, C. M. A hora e a vez dos cadernos escolares como fontes históricas de pesquisa sobre práticas alfabetizadoras. **Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 183-213, set./dez. 2017.

BELLEGARD, T. **Examining “Self” in Five-Year-Olds’ Personal Stories: a Narrative Analysis of Coherence**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Hanover College, Hanover, 2005. Disponível em: <http://psych.hanover.edu/research/thesis07/bellgardpaper.pdf>. Acesso em: 29 nov.2025.

BERSTEIN, R. J. **Beyond objectivism and relativism: science, hermeneutics, and praxis**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

BERTAUI, M. C.; GONÇALVES, M. Looking at “Meaning as Movement” in Development: Introductory Reflections On the Developmental Origins of the Dialogical Self, **International Journal for Dialogical Science**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2007.

BERTAUI, M.-C. Developmental origins of the dialogical self: some significant moments. In: HERMANS, H. J. M.; DIMAGGIO, G. (org.). **The dialogical self in psychotherapy**. New York: Brunner-Routledge, 2004. p. 29-42.

BERTENTHAL, B. I.; FISCHER, K. W. Development of self-recognition in the infant. **Developmental Psychology**, n. 1, v. 14, p. 44-50, 1978. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.1.44>.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOYLAN, F. *et al.* Transforming transitions to primary school: using children’s funds of knowledge and identity. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 32, n. 4, p. 704-718, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2291354>.

BRANCO, A. U.; MADUREIRA, A. F. Dialogical self in action: the emergence of self-positions among complex emotional and cultural dimensions. **Estudios de Psicología**, v. 29, n. 3, p. 319-332, 2008.

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, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações, caderno 1. Organização de Paulo Sérgio Fochi. Brasília: MEC/UNESCO, 2018. 36 p.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1/2005, de 1º de fevereiro de 2005 - Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 1, 1 fev. 2005.

BRESCIANE, A. L. A. **Avaliação na Educação Infantil (EI)**: o que revelam os relatórios de um município paulista. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Ficha de Avaliação Descritiva - anos iniciais 2013**: SME/DEPE nº 03/2013. Campinas: SME, 2013. Disponível em: https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/ajuda/Passo_a_Passo_FAD_anos_iniciais2013.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas nas pesquisas científicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CAMPOS-RAMOS, C. P. **Desenvolvimento e interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARDOSO, R. S. de M. **O processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental**: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização. 2018. 165 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARLSEN, K.; CLARK, C. Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 200-212, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046838>.

CARVALHO, Carolina *et al.* Supporting students' engagement with teachers' feedback: the role of students' identification with school. **Educational Psychology**, v. 41, n. 7, p. 863-882, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1849564>.

CARVALHO, T. J. C. M. de. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil: concepções das professoras e desafios formativos**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CASTRO, A.; ARGOS, J.; EZQUERRA, P. La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. **Perfiles Educativos**, [S. l.], v. 37, n. 148, p. 24-49, 2015.

CLERC-GEORGY, A.; MARTIN, D. The first stages of schooling: contributions from Vygotsky's last works. **Mind, Culture, and Activity**, v. 28, n. 4, p. 335-344, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2026971>.

COLASANTO, C. A. **A linguagem dos relatórios: uma proposta de avaliação para a Educação Infantil**. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COLASANTO, C. A. **Avaliação na educação infantil: a participação da criança**. 2014. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

COOLEY, C. H. **Human Nature and the Social Order**. New York: Scribner, 1902.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Crenças, valores e objetivos motivacionais. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.

ESKELÄ-HAAPANEN, S.; PAKARINEN, E.; LERKKANEN, M.K. Children's beliefs concerning their school performance at the end of the first grade in Finland. **Early Child Development and Care**, v. 3, n. 193, p. 305-318, 2023.

FABIAN, H.; DUNLOP, A-W. **Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school**. Working Paper 42. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 2007.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.

FERNANDES, M. P. de O. **Relatório Descritivo na Educação Infantil: impasses e proposições em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo**. 2017. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 2. ed. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação – Série 8 – Atualidades em educação – v. 2).

FOGEL, A et al. Development of the mother-infant relationship in the first six months: from face-to-face play to object play. In: **Processes of Change in Relationships: A Historical-Relational Research Approach**. Cambridge University Press; 2006, p. 35-47.

FOGEL, A.; DE KOEYER, I.; BELLAGAMBA, F.; BELL, H. The dialogical self in the first two years of life: embarking on a journey of discovery. **Theory & Psychology**, Thousand Oaks, v. 12, n. 2, p. 191-205, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354302012002629>.

FORMOSINHO, J. P. (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, S. F. C. D. **Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental**. 2008. 280 f. Tese

(Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREIRE, S. F. DE C. D.; BRANCO, A. U. A Teoria do *Self* Dialógico em Perspectiva. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 25–33, jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>.

GALINDO-DOMÍNGUEZ, H. Estandarizacion por Curso y Genero de la Escala de Autoconcepto AF-5 en Educacion Primaria. **Psicologia Educativa**, v. 25, n. 2, p. 117-125, 2019a.

GALINDO-DOMÍNGUEZ, H. Influence of flipped classroom methodology on the self-concept of primary education students. **Revista de Psicologia, Ciències de l'Eduació i de l'Esport**, v. 37, n. 2, p. 35-42, 2019b.

GAVA, F. G. **Avaliação na Educação Infantil**: sentido atribuídos por professores na creche. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERRITSEN, S. L. *et al.* (Not) swimming with the big fish: Primary school students' competence satisfaction and frustration in high-ability pull-out classes. **Contemporary Educational Psychology**, v. 73, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102171>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAP, G. **Avaliação na/da Educação Infantil**: Estado da arte 2000-2012. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

GLEASURE, S.; PARKINSON, S.; Exploring Irish primary school children's perceptions of themselves as learners in preparation for the key competency of 'being an active learner' within the Primary Curriculum Framework. **Irish Educational Studies**, v.4, n. 42, p. 677-690, 2023.

GONÇALVES, dos S. L.; ROCHA, M. S. P. de M. L. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição da

Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 28, p. 1-24, 2021.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HARTER, S. **The Construction of the Self**: Developmental and Sociocultural Foundations. 2 ed. New York: Guilford Press, 2012.

HEEDEGAARD, M. Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. **Mind, Culture, and Activity**, v. 19, n. 2, p. 127-138, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>.

HERMAN, D. Storytelling and the sciences of mind: Cognitive narratology, discursive psychology and narratives in face-toface interaction. **Narrative**, v.15, n. 3, p. 306-334, 2007.

HERMANS, H. J. M. **The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning**. *Culture & Psychology*, London, v. 7, n. 3, p. 243–281, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>.

HERMANS, H. J. M.; HERMANS-KONOPKA, A. **Dialogical selftheory**: Positioning and counterpositioning in a globalizing society. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

HERMANS, H. J. M.; KEMPEN, H. J. G.; VAN LOON, R. J. P. **The dialogical self: beyond individualism and rationalism**. *American Psychologist*, Washington, DC, v. 47, n. 1, p. 23–33, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.47.1.23>.

HERRERA, L.; AL-LAL, M.; MOHAMED, L. Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>

HUSER, C.; DOCKETT, S.; PERRY, B. Transition to school: revisiting the bridge metaphor. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 24, n. 3, p. 439-449, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102414>.

HVIID, P. "Remaining the same" and children's experience of development. In: HEDEGAARD, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (ed.). **Motives in children's development**: cultural-historical approaches. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 139-159.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1990. (Original publicado em 1890).

JÓNSDÓTTIR, H. H.; BLÖNDAL, K. S. The Choice of Track Matters: Academic Self-Concept and Sense of Purpose in Vocational and Academic Tracks. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 4, n. 67, p. 621-636, 2023.

KAGAN, Sharon L. The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In: UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **Sticking together**: strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1991.

KISFALUSI, D. Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools. **British Journal of Sociology of Education**, v. 44, n.5, p. 879-895, 2023.

KOMATSU, K. Emergence of young children's presentational self in daily conversation and its semiotic foundation. **Human Development**, 53, 208-228, 2010.

KOMATSU, K. Temporal reticence of the self: who can know my self? **Integrative Psychological and Behavioral Science**, 46, 357-372, 2012.

KORPERSHOEK, H. *et.al.* The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. **Research Papers in Education**, v. 35, n. 6, p. 641-680, 2020.

KUDRIAVTSEV, V. T.; FATTAKHOVA, D. I. The child on the threshold of becoming a pupil: imagination as a condition for the development of interaction among older preschoolers. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 52, n. 3, p. 1-15, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.117583>.

LAGE, L. L. de L. **Fios que conectam docência e infância**: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

LAMAS, F. L. **Avaliação na Educação Infantil**: análise do uso de relatório descritivo individual na rede municipal de Juiz de Fora. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LEMOES, A. S. C.; MAGIOLINO, L. L. S.; SILVA, D. N. H. Desenvolvimento e Personalidade: o papel do meio na primeira infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, p. 1-22, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116926vs01>.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, consciência, personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LIGÓRIO, M. B.; CÉSAR, M. **Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self**. Charlote: Information Age Publishing, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2015. (Temas básicos de educação e ensino).

LYRA, M. C. D. P.; SCORSI, L. Constituição e desenvolvimento do self dialógico e da relação triádica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 234-245, 2016.

MA, J.; HAMMER, M.; VERESOV, N. Cultural-historical study of crises in child role adjustment during transition to school within a bi-cultural context. **Early Child Development and Care**, v. 192, n. 8, p. 1243-1256, 2021.

MACEDO, L.S.R. de, SILVEIRA A. da C. da. *Self*: um conceito em desenvolvimento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n.52, p. 281-90, mai. 2012.

MCNAIR, L J. The relationship between young children's transitions and power: 'Why are all the doors locked? I don't feel free... I am not in charge of me anymore'. **Children's Geographies**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.195216>.

MEAD, G. H. **Mind, self and Society**: from the standpoint of a social behaviorist. Edited with introduction by Charles W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONEREO, C.; HERMANS, H. Education and dialogical *self*: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). **Journal For The Study of Education and Development/Infância y aprendizaje**, v. 46, n. 3, p. 445-491, 2023. <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>

MORALES, A. *et al.* Examining academic self-concept as a mediator of the relationship between anxiety and depression: A longitudinal study. **Child Adolesc Ment Health**, v. 28, n. 3, p. 354–62, 2023.

MORENO, M. R.; BRANCO, A. M. U. Desenvolvimento do *Self* Dialógico nos Primeiros Anos de Vida: Teoria e Pesquisas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n.4, p. 425-434, out. 2015.

MUKHINA, V. S. The social development of the child. **Psicologia Soviética**, v. 20, n. 3, p. 60-79, 1982. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405200360>.

OBERMEIER, R.; SCHLESIER, J.; GLÉASER-ZIKUDA, M. Differences in students' scholastic well-being induced by familial and scholastic contexto. **British Journal of Educational Psychology**, v. 92, n.3, p. 994–1010, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12484>.

OLIVEIRA, R. A. **Portfólios audiovisuais concepções de avaliação formativa na Educação Infantil**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PACKER, R. *et al.* Voices of transition: sharing experiences from the primary school. **Education**, [S. l.], v. 49, n. 7, p. 832-844, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1805487>.

PASQUALINI, J. C. Perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. S. Documentação pedagógica, observar, registrar e re(criar) significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.5965/198472381902018184>.

PINHEIRO, M. M. **Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PIPA, J.; DANIEL, J. R.; PEIXOTO, F. Effects of grade retention in lower secondary education on students' self-concept, self-esteem, goal orientations, and school career. **Psychol Schs.**, v. 61, n. 5, p.1897–1921, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23145>.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Cultura, *self* e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 415–421, out. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004>.

PONTE, João P. da. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2016. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/ocepe>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PRIBERAM. *Transição*. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 2008–2026. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/transi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PURKEY, W. W. **Self-concept and school achievement**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1970.

RAMÓN-VERDÚ, A. J.; BOJ-PÉREZ, L.; VILLALBA-GÓMEZ, J. C. Estudio Prospectivo sobre el Autoconcepto Creativo. Percepción de La Formación Creativa por Estudiantes Del Grado de Educación Primaria em Etapas Educativas Previas. *ArtsEduca*, v. 29, n. 3, p. 24-38, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.3>.

RIBEIRO, A. P.; GONÇALVES, M. M. Maintenance and transformation of problematic self-narratives: A semiotic-dialogical approach. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 3, p. 281-303, 2011.

RINTAKORPI, Kati; REUNAMO, Jyrki. Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. **Early Child Development and Care**, v. 187, n. 11, p. 1611-1622, 2016.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da; TASSONI, E. C. M.; ROVERI, F. T.(org.). **Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Campinas: Programas de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2025. E-book. Disponível em: <https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/17567>.

ROCHAT, P. Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, v. 12, p. 717-731, 2003.

ROCHAT, P.; HESPOS, S. J. Differential rooting response by neonates: evidence for an early sense of self. **Early Development and Parenting**, v. 6, n. 3-4, p. 105-112, 1997.

ROGERS, Carl R. **A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework**. In: KOCH, S. (org.). *Psychology: a study of a science*. New York: McGraw-Hill, 1959. p. 184-256.

RONCANCIO-MORENO, M.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento do self dialógico nos primeiros anos de vida: teoria e pesquisas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 4, p. 433-439, out./dez. 2015.

RONCANCIO-MORENO, M.; BRANCO, A. U. Developmental trajectories of the Self in children during the transition from preschool to elementary school. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 14, p. 38–50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.05.002>.

ROSA, M. das G. P. dos S. **Avaliação na educação infantil**: um estudo exploratório sobre os registros das manifestações afetivas de bebês. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROVERI, T. F.; ROCHA, M. S. P. de M. L.; TASSONI, E. C. Os espaços escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: o olhar das crianças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.26, n. 81, p.1-16 abr./jun.2025. <https://doi.org/10.12957/teias.2025.90405>.

RUIT, P. *et.al*. The impact of working with core qualities on primary school pupils' self-concept. **International Journal of Educational Research Open**, v. 2, p. 1-7, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100083>.

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. da S. C. **Constituição da reflexividade docente**: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. EDT- Educação Temática Digital, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SAINZ, Gabriela Martinez *et al*. A rights-based exploration of children's pedagogic voice in the classroom. **Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, v. 52, n. 6, p. 874–890, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331953>.

SANTOS, M. A. DOS.; GOMES, W. B. *Self* Dialógico: teoria e Pesquisa. **Psicologia em Estudo**, v.15, n.2, p. 353-361, abr. 2010.

SANTOS, N. M.; MONTEIRO, V. Second grade retention: Beliefs, decision-making styles, and factors involved in the decision process. **Psychol Schs.**, v. 61, p. 1646–1666, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23130>.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEE, B. H. *et.al*. A conceptual replication study of a selfaffirmation intervention to improve the academic achievement of low-income pupils in England. **Educational Research and Evaluation**, v. 27, n. 1-2, p. 83-116, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2021.2022317>.

SHAVELSON, Richard J.; HUBNER, Judith J.; STANTON, George C. Self-concept: validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, v. 46, n. 3, p. 407-441, 1976.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *et al.* Contribuições teóricas e conceituais de Vigotski para a pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 3, p. 1364-1389, 2021.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, DF; MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUZA, M. P. de C. **Políticas e práticas de avaliação na creche**: uma pesquisa na rede pública do Município do Rio de Janeiro. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

STAMPLEWSKA-ŻAKOWICZ, K.; WALECKA, J.; GABIŃSKA, A. As many selves as interpersonal relations (or maybe even more). **International Journal for Dialogical Science**, Warsaw, v. 1, n. 1, p. 71-94, 2006.

SUPERVIA, P. U. *et.al.* Empathy, self-esteem and satisfaction with life in adolescent. **Children and Youth Services Review**, v. 144, p. 1-7, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106755>.

SZYMANSKI, M. L. S.; MACHADO, R. C. M. A crise no desenvolvimento da criança na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 20, e11147, 2025. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-03542025e11147>.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

THORSEN, C. *et.al.* The mechanisms of interest and perseverance in predicting achievement among academically resilient and non-resilient students: Evidence

from Swedish longitudinal data. **British Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 1481–1497, 2021 e12431. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12431>.

TURNER, M. J. *et.al.* “I must make the grade!”: the role of cognitive appraisals, irrational beliefs, exam anxiety, and affect, in the academic self-concept of undergraduate students. **Anxiety, Stress, & Coping**, v. 37, n.6, p. 721-744, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2024.2360732>.

TUSCHI, A. P. C. **A participação das famílias no processo de avaliação institucional participativa na Educação Infantil**. 2014. 327 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

USÁN, P.; SALAVERA, C.; TERUEL, P. School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. **Psychology Research and Behavior Management**, v. 12, p. 877-887, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S215641>.

USZYNSKA-JARMOC, J. The child's conception of self-knowledge and self-esteem. **International Views on Early Childhood Education**, 1-16, 2008.

VAN DOORN, F., & VAN NIJNATTEN, J. How about you? Building blocks for a dialogical self therapy for children. **International Journal for Dialogical Science**, v. 6, n. 1, p. 15-29. 2012.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. **Mind, Culture, and Activity**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 325–335, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 4, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996. (Tomo IV).

VISKOVIĆ, I. Transition Processes from Kindergarten to Primary School. **Croatian Journal of Education**, v. 20, n. 3, p. 51-75, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and Creativity in Childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, jan./fev. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>.

WILDERS, C.; LEVY, R. 'I don't really like the thing what you do, I like it more because you get the stickers': the impact of rules and rewards on children's transition experiences. **International Journal of Early Years Education**, v. 29, n. 4, p. 391-404, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1759401>.

WIMMER, S. *et.al.* Influences Of Different Dimensions Of Academic Self-Concept On Students' Cardiac Recovery After Giving A Stressful Presentation. **Psychology Research and Behavior Management**, v. 12, p. 1031-1040, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S219784>.

WONG, P. L. A cultural–historical model to understand and facilitate children's development. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 23, n. 5, p. 645-661, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104040>.

YEBOAH, D. A. Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. **Early Years: An International Journal of Research and Development**, v. 22, n. 1, p. 51-68, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575140120111517>.

ZABALZA, M. Á. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

ZANELATO, E.; URT, S. da C. A periodização da atividade humana para Vigotski, Leontiev e Elkonin: ruptura ou continuidade? **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 32-44, abr./jun. 2019.

ZITTOUN, T. Dinâmica das transições ao longo da vida: uma reflexão metodológica. In: VALSINER, J.; MOLENAAR, P.; LYRA, M.; CHAUDHARY, N. (Org.). **Metodologia de processos dinâmicos nas ciências sociais e do desenvolvimento**. Nova Iorque: Springer, 2009. DOI: https://doi.org/10.1007/978-0-387-95922-1_18.

ZITTOUN, T. Transitions as dynamic processes: a commentary. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 3, n. 3, p. 232-236, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.010>

APÊNDICE 01

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<u>FICHA DE OBSERVAÇÃO</u>	
Nome da escola: Turma: AGIII Data: / / Materiais Didáticos utilizados: Objetivo: conhecer o trabalho realizado com a linguagem oral, escritas, com o desenho e com as brincadeiras; observar as formas de participação das crianças nas atividades propostas; verificar as transformações das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre seu desenvolvimento durante a realização das atividades.	Nome da professora: Turno: matutino Tempo de observação:
<u>Desenvolvimento da Atividade</u>	
Atividade Observada:	
Forma de apresentação:	Local onde aconteceu/Forma de organização do espaço:
Estratégias utilizadas pela professora:	Envolvimento dos alunos:
Comentários das crianças sobre a atividade, sobre suas capacidades e desenvolvimento:	

APÊNDICE 02

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

<u>FICHA DE OBSERVAÇÃO</u>	
Nome da escola:	Nome da professora:
Turma: 1º ano	Turno: manhã
Data: / /	Tempo de observação:
Materiais Didáticos utilizados: Objetivo: conhecer o trabalho realizado com a linguagem oral, escritas, com o desenho e com as brincadeiras; observar as formas de participação das crianças nas atividades propostas; verificar as transformações pontos de transformações das significações das crianças sobre si, sobre suas aprendizagens e sobre suas aprendizagens e sobre seu desenvolvimento nas conversas sobre as atividades já desenvolvidas.	
<u>Desenvolvimento da Atividade</u>	
Atividade Observada:	
Forma de apresentação:	Local onde aconteceu/Forma de organização do espaço:
Estratégias utilizadas pela professora:	Envolvimento dos alunos:
Mediação e formas de exploração:	

APÊNDICE 3
ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS

1. Conteúdo;
2. Registro do trabalho com a Linguagem;
3. Habilidades e competências abordadas;
4. Indícios de desenvolvimento;
5. Participação da criança;
6. Retoma registros anteriores.

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Você tem algum tipo de formação ou orientação para a produção de relatórios?
- 2) Você tem/teve acesso a algum Relatório Individual de Avaliação da Trajetória da Criança produzido pela(as) professora(as) da(as) etapa(as) anterior(es)?
- 3) Quais informações você considerar importante de registrar nos Relatórios Descritivos Individuais sobre o percurso de desenvolvimento e aprendizagem da criança?
- 4) O que você acrescentaria?
- 5) Você tem contato com as professoras de primeiros anos do Ensino Fundamental?
- 6) Se sua resposta for afirmativa, qual a periodicidade e objetivo dos encontros?
- 7) Se sua resposta for negativa, você considera importante esse diálogo? Quais as dificuldades para realizá-lo?
- 8) Você acha que os relatórios poderiam incluir informações para auxiliar na construção de vínculos entre as crianças e as suas futuras professoras?
- 9) Seus alunos têm acesso ao conteúdo registrado nos relatórios? Participam de alguma forma na sua produção?
- 10) Se sua resposta for afirmativa, descreva como é essa participação.
- 11) Se sua resposta for negativa, você considera importante esse diálogo? Quais as dificuldades para realizá-lo?

APÊNDICE 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM A PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1) Você tem algum tipo de formação ou orientação para a produção de relatórios?
- 2) Você tem contato com as professoras da Educação Infantil que trabalharam com seus atuais alunos no ano anterior?
- 3) Você tem/teve acesso a algum Relatório Individual de Avaliação da Trajetória da Criança produzido pela(s) professora(s) da(s) etapa(s) anterior(es)?
- 4) O que você costuma encontrar e observar em um relatório?
- 5) O que você considera importante de ser registrado sobre a trajetória educacional da criança?
- 6) O que você acrescentaria no relatório ou perguntaria para a professora?
- 7) Você considera importante receber o relatório?
- 8) Você acha que os relatórios poderiam incluir informações para auxiliar na construção de vínculos entre você e seus atuais alunos?

APÊNDICE 6

ROTEIRO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1) Qual dessas atividades você escolheria para colocar em uma pasta e mostrar para alguém da sua família e para professora que você vai ter no 1º ano?
- 2) O que você faz de importante agora (na Educação infantil) que irá te ajudar no 1º ano?
- 3) O que você acha que a professora da Educação Infantil escreve nos relatórios?
- 4) Que coisas que você acha que faz muito bem?
- 5) Tem alguma coisa que você acha difícil de fazer?
- 6) Quais coisas você aprendeu a fazer melhor nesse ano?
- 7) Quais coisas você acha que não conseguiu aprender e fazer tão bem?
- 8) O que a professora acha que você faz muito bem?
- 9) O que a professora acha que você não faz tão bem, precisaria melhorar?
- 10) Quem pode te ajudar a melhorar nessas coisas?

APÊNDICE 7

ROTEIRO DAS CONVERSAS COM AS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

- 1) Das atividades que você escolheu na Educação Infantil para o livro e memórias, qual você mais gostou?
- 2) Você acha que as atividades do livro de memórias foram vistas pela sua professora?
- 3) Você acha que o livro de memórias ajudou a professora a te conhecer?
- 4) Qual(is) atividade(s) que você realizou na Educação Infantil que te ajudou no 1º ano?
- 5) O que você acha importante fazer no 1º ano?
- 6) O que você acha que faz muito bem?
- 7) O que você acha difícil de fazer?
- 8) O que a professora acha que você faz muito bem?
- 9) O que a professora acha que você não faz tão bem, precisa melhorar?
- 10) Quem pode te ajudar a melhorar nessas coisas?
- 11) O que você acha que a professora do 1º ano escreve nos relatórios?