

TRANSIÇÃO COM AFETO E PROTAGONISMO: O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Roberly de Oliveira Alves Machado

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista: TEA, psicopedagogia, dislexia, gestão educacional e orientação pedagógica. <https://orcid.org/0009-0003-3850-8723>
E-mail: roberlyolive@gmail.com

Ronaldo Rodrigues da Silva

Prof^o Dr. (Ph.) Colaborador do curso de Mestrado da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGET). Professor da Faculdade Impacto–Porangatu (Goiás). <https://orcid.org/0000-0002-1509-1297>
E-mail: ronaldorsilva57@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-06>

RESUMO: A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um momento crítico do percurso escolar, frequentemente marcados por rupturas afetivas, pedagógicas e culturais que fragilizam o desenvolvimento da criança. Este artigo se justifica pela necessidade de compreender e enfrentar essa descontinuidade histórica, que ainda reproduz práticas transmissivas, reduz a centralidade da ludicidade e compromete a participação ativa da criança no novo ciclo. Diante desse cenário, o estudo tem como objetivo: analisar como a inserção intencional de Metodologias Ativas favorece a articulação pedagógica, garantindo que o acolhimento e o papel ativo e afetivo das crianças sejam mantidos e potencializados no novo ciclo. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se nas contribuições de Wallon (1968), Freire (1996), Vygotsky (1984), Piaget (1970), Bacich e Moran (2018), permitindo compreender as dimensões afetivas, cognitivas e interacionais que estruturam a aprendizagem na infância. Os resultados apontam que as Metodologias Ativas, ao integrarem movimento, afeto, colaboração e investigação, constituem o eixo pedagógico capaz de manter e ampliar a agência da criança no processo de alfabetização e no enfrentamento das novas demandas do Ensino Fundamental. Estratégias como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Rotação por Estações preservam a cultura infantil, fortalecem a Zona de Desenvolvimento Proximal e transformam o conhecimento formal em experiência significativa. Conclui-se que a adoção intencional dessas metodologias é condição para superar a dicotomia entre as etapas, garantindo uma transição ética, contínua e centrada na criança como sujeito ativo da própria aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Transição Escolar. Educação Infantil. Anos Iniciais. Protagonismo Infantil. Acolhimento. Continuidade Pedagógica.

TRANSITION WITH AFFECTION AND EMPOWERMENT: THE ROLE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN INTEGRATING EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE INITIAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The transition from Early Childhood Education to the Early Years of Elementary School is a critical moment in the educational trajectory, often marked by affective, pedagogical, and cultural ruptures that weaken children's development. This article is justified by the need to understand and address this historical discontinuity, which still reproduces transmissive practices, reduces the centrality of play, and compromises the child's active participation in the new cycle. In this context, the study aims to analyze how the intentional insertion of Active Methodologies enhances pedagogical articulation, ensuring that the child's sense of belonging and active role are maintained and strengthened in the new stage. This qualitative, bibliographical research draws on the contributions of Wallon (1968), Freire (1996), Vygotsky (1984), Piaget (1970), and Bacich and Moran (2018), enabling the understanding of the affective, cognitive, and interactional dimensions that structure learning in childhood. The results indicate that Active Methodologies—integrating movement, affectivity, collaboration, and inquiry—constitute the pedagogical axis capable of sustaining and expanding children's agency during the literacy process and in facing the new demands of Elementary School. Strategies such as Project-Based Learning and Station Rotation preserve children's cultural practices, strengthen the Zone of Proximal Development, and transform formal knowledge into meaningful experience. It is concluded that the intentional adoption of these methodologies is essential to overcoming the dichotomy between educational stages, ensuring an ethical, continuous transition centered on the child as an active subject of their own learning.

KEYWORDS: Active Methodologies. School Transition. Early Childhood Education. Early Years of Elementary School. Child Agency. Affective Welcoming. Pedagogical Continuity.

INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é reconhecida como um momento crucial no percurso escolar, muitas das vezes marcados por uma ruptura pedagógica e afetiva que impacta o desenvolvimento integral da criança. Tradicionalmente, a mudança de etapas impõe uma súbita passagem do ambiente lúdico e interativo para um currículo centrado na escolarização e na alfabetização formal, resultando em diversos momentos; estresse, desinteresse e, por vezes, fracasso escolar precoce.

Diante desse cenário, emerge a necessidade premente de articular as práticas pedagógicas de modo a garantir a continuidade educativa, respeitando o ritmo e a cultura

da infância, conforme preconizam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este artigo se propõe a analisar o papel transformador das Metodologias Ativas como eixo integrador capaz de promover uma transição que seja, essencialmente, com afeto e protagonismo.

O problema de pesquisa que norteia este estudo é: de que forma a implementação de metodologias ativas pode promover uma transição afetiva, contínua e protagonista para as crianças no ingresso aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para responder a essa questão, este trabalho tem como objetivo geral analisar como a inserção intencional de Metodologias Ativas favorece a articulação pedagógica, garantindo que o acolhimento e o papel ativo e afetivo da criança sejam mantidos e potencializados no novo ciclo.

O desenvolvimento deste artigo está estruturado a partir do diálogo com teóricos fundamentais. A discussão sobre a dimensão do afeto e do acolhimento na aprendizagem, essencial para a segurança emocional da criança na transição, será ancorada nos pressupostos de Wallon, destaque para *A Evolução Psicológica da Criança* (1968), e a afetividade e Freire (1996) com foco na *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* e a ética do acolhimento.

O conceito de protagonismo e a escuta da criança como agente ativo são fundamentados em Vygotsky (1984), que destaca a aprendizagem mediada e social, e em Piaget (1970), que enfatiza a ação e a experimentação na construção do conhecimento. No cenário contemporâneo, Hernández (2010; 2017) reforça a investigação por projetos; Spencer e Juliani (2017) aproximam o Design Thinking das práticas ativas; e Mazur (2014), com o Peer Instruction, evidencia o valor da interação entre pares. Mitra (2013; 2019) contribui ao demonstrar o potencial da autoaprendizagem em ambientes flexíveis, enquanto Oliveira-Formosinho (2021) e Rinaldi (2012; 2020) atualizam a importância da escuta sensível e da participação infantil.

Além disso, Silva (2021), Alencar (2020) e Santos (2023) discutem interatividade, mediação e autoria em contextos híbridos e digitais. Em conjunto, esses autores reforçam que as Metodologias Ativas constituem caminhos atuais e coerentes para promover

protagonismo, colaboração e aprendizagens significativas na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Com base nesse referencial, buscar-se-á demonstrar que as Metodologias Ativas não apenas representam uma inovação, mas sim a estratégia pedagógica fundamental para superar a dicotomia entre as etapas, consolidando uma transição em que a criança permanece no centro do processo, aprendendo de modo ativo, significativo e prazeroso.

DESENVOLVIMENTO

Com a problemática da ruptura pedagógica e afetiva na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais estabelecida, e com a relevância das Metodologias Ativas definida como eixo articulador, este desenvolvimento se propõe a aprofundar a fundamentação teórica que sustenta essa proposta. Para tal, a análise será organizada em três pilares interconectados, iniciando-se pela base humana da transição e avançando para a solução prática.

A primeira seção examina a dimensão do afeto e da ética do acolhimento, essenciais para a segurança emocional da criança, articulando a perspectiva da crise psicomotora em Wallon (1968) com a ética dialógica defendida por Freire (1996). Em seguida, o foco se desloca para o protagonismo e a construção ativa do conhecimento, fundamentados na interação social e na Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky (1984) e na ação e experimentação destacadas por Piaget (1970).

Para atualizar e ampliar essa discussão, autores contemporâneos como Hernández (2010; 2017) reforçam a centralidade da investigação em projetos, enquanto Spencer e Juliani (2017) aproximam o Design Thinking das práticas ativas centradas no aluno. Mazur (2014), com o Peer Instruction, evidencia o valor da interação entre pares, e Mitra (2013; 2019) destaca o potencial da autoaprendizagem em ambientes flexíveis.

Além disso, Oliveira-Formosinho (2021) e Rinaldi (2012; 2020) reafirmam a importância da escuta sensível e da participação infantil, enquanto Silva (2021), Alencar (2020) e Santos (2023) contribuem com reflexões sobre interatividade, mediação e autoria em contextos híbridos e digitais.

Por fim, a última seção sintetiza esses fundamentos para demonstrar como as Metodologias Ativas, sistematizadas por Bacich e Moran (2018), representam a estratégia pedagógica capaz de integrar afeto e protagonismo, consolidando uma transição contínua, significativa e coerente com as demandas contemporâneas da educação.

O ACOLHIMENTO AFETIVO E A CONTINUIDADE: FUNDAMENTOS PARA A TRANSIÇÃO

Para que o conceito de Metodologias Ativas seja eficaz na transição, é imperativo que o terreno pedagógico esteja preparado, e essa preparação começa pela dimensão humana e relacional do processo. Esta seção estabelece que o primeiro passo para garantir a continuidade educativa é reconhecer e validar a criança em sua integralidade afetiva, ética e emocional. A análise a seguir se debruça sobre a urgência do acolhimento, confrontando a ruptura imposta pelo formalismo curricular com a visão de teóricos que entendem o desenvolvimento como um fenômeno que se constrói no campo das emoções e das relações.

Dessa forma, a discussão se inicia com a perspectiva psicogenética de Wallon (1968), que demonstra a inseparabilidade entre afeto e cognição na crise da transição, e se complementa com a ética do diálogo e da autonomia de Paulo Freire (1996), estabelecendo o afeto como pilar fundacional de qualquer proposta pedagógica transformadora. Estudos contemporâneos reforçam essa compreensão: Noddings (2013), ao discutir a Pedagogia do Cuidado, evidencia que relações afetivas e responsivas constituem a base para ambientes seguros e propícios à aprendizagem; Rinaldi (2012; 2020).

No contexto de Emilia, destaca a escuta sensível e o acolhimento como princípios éticos que reconhecem a criança como sujeito de direitos; e Oliveira-Formosinho (2021) reafirma que o vínculo afetivo e a participação ativa formam o núcleo das práticas pedagógicas que respeitam a singularidade infantil. Juntos, esses autores contemporâneos fortalecem a ideia de que o acolhimento, a escuta e a responsividade são condições essenciais para que qualquer metodologia ativa se realize de maneira ética e humanizadora

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETO E COGNIÇÃO NA TRANSIÇÃO ESCOLAR (WALLON)

A passagem da Educação Infantil (EI) para os Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental configura-se, na perspectiva de Wallon (1968), como um momento de crise e mutação funcional, marcado pela alternância entre fases de predominância afetiva e cognitiva. Nesse processo, o afeto atua como mediador primordial, estabelecendo a ponte entre a criança e seu novo meio.

Estudos contemporâneos reforçam essa compreensão: Noddings (2013), ao discutir a Pedagogia do Cuidado, evidencia que relações afetivas responsivas são condição essencial para que a criança desenvolva segurança emocional diante de situações de mudança; já Rinaldi (2012; 2020), no âmbito de Reggio Emilia, destaca que a escuta sensível e o acolhimento constituem práticas éticas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e produtor de sentidos, evitando que a transição se torne uma ruptura desnecessária.

Quando o ambiente escolar reprime ou ignora o repertório emocional infantil, corre-se o risco de produzir bloqueios cognitivos ou resistência à aprendizagem, como alerta Wallon. Oliveira-Formosinho (2021) amplia essa discussão ao afirmar que a continuidade pedagógica só se concretiza quando a escola assegura vínculos estáveis e reconhece a expressão emocional como linguagem legítima da criança.

Assim, práticas que permitem movimento, expressão corporal e interação, como jogos dramáticos, brincadeiras estruturadas e dinâmicas cooperativas, tornam-se essenciais, convergindo tanto com o pensamento walloniano quanto com abordagens contemporâneas centradas no bem-estar e na afetividade.

Desse modo, o papel do docente do 1º ano é ressignificado: deixa-se de ocupar o lugar de simples transmissor para assumir a postura de professor-acolhedor, conforme sugerem Freire (1996) e atualizam autores como Noddings e Rinaldi. Ao reconhecer a criança como um ser em transição, esse professor estabelece uma base afetiva sólida,

indispensável para que ela mobilize suas capacidades cognitivas, enfrente os novos desafios formais e exerça seu protagonismo.

A continuidade, à luz de Wallon e dos autores contemporâneos, não deve ser entendida como ruptura, mas como desdobramento orgânico daquilo que a criança já vive e construiu em sua trajetória na Educação Infantil.

A TRANSIÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E DA ÉTICA (FREIRE)

Complementando a fundação psicopedagógica do acolhimento afetivo de Wallon (1968), a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais exige uma sustentação ética, política e dialógica, conforme preconiza Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*. A passagem de ciclo, sob este prisma, deve ser encarada não como uma imposição administrativa, mas sim como um processo intencional de construção da autonomia e da liberdade da criança como sujeito histórico.

O afeto, na pedagogia freiriana, manifesta-se na confiança radical do educador no potencial do educando e na valorização irrestrita da curiosidade infantil como ponto de partida para o conhecimento. É a curiosidade que move a criança para o novo e que, se legitimada, se transforma em motor da aprendizagem ativa.

A máxima freiriana de que "Ensinar exige saber escutar" torna-se o pilar ético para a articulação pedagógica. A transição expõe um vasto repertório de medos, expectativas e ansiedades infantis que, se não forem ouvidos e problematizados pelo professor, resultam em silenciamento e desinteresse. O diálogo horizontal é, portanto, indispensável: ele deve ocorrer não só entre o professor e a criança, mas também entre as equipes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Este intercâmbio ético garante que a cultura, os saberes e os interesses da turma (coletados na EI) sejam o fio condutor das atividades do 1º ano, estabelecendo a continuidade curricular a partir da experiência da criança, e não de uma matriz curricular impessoal.

O descaso com essa dimensão dialógica e afetiva leva, inevitavelmente, ao reforço da "Educação Bancária" no início do Ensino Fundamental. Práticas de transição centradas

na transmissão unilateral de conteúdo, na cópia excessiva e na memorização descontextualizada transformam a criança, ativa e investigativa por natureza, em um "vasilhame a ser enchido". Esta prática antidialógica nega o estatuto de sujeito pensante da criança e criminaliza o lúdico e o erro, esmagando o protagonismo.

Argumentamos que o uso de Metodologias Ativas, ao exigir do aluno a pesquisa, a colaboração e a tomada de decisão (prática democrática), é a materialização pedagógica da "Pedagogia da Pergunta" de Freire. A continuidade com afeto e protagonismo exige que o professor dos Anos Iniciais assume o papel de mediador e problematizador da realidade, transformando a sala de aula em um círculo de cultura onde o novo conhecimento (a alfabetização, por exemplo) é construído coletivamente a partir das vivências e curiosidades da criança, garantindo uma transição que é um ato de respeito, liberdade e autonomia.

O PROTAGONISMO E A CONSTRUÇÃO ATIVA DO CONHECIMENTO

Se o acolhimento afetivo e a postura ética do professor constituem o fundamento humano para uma transição bem-sucedida, o passo seguinte é reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de ocupar o centro do próprio processo de aprendizagem, dimensão fundamental do protagonismo. Esta seção analisa as bases epistemológicas que sustentam essa construção ativa do conhecimento, integrando as práticas lúdicas da Educação Infantil às novas exigências de alfabetização e raciocínio dos Anos Iniciais.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984) destaca a interação social, a mediação simbólica e a Zona de Desenvolvimento Proximal como elementos que estruturam o desenvolvimento humano, mostrando que a aprendizagem é sempre uma experiência compartilhada. Em complementaridade, a Epistemologia Genética de Piaget (1970) fundamenta o protagonismo na ação, na experimentação e no desequilíbrio cognitivo, mecanismos que permitem à criança construir o real de forma cada vez mais complexa.

Autores contemporâneos ampliam e atualizam essas bases: Hernández (2010; 2017) evidencia que o aprender por investigação e por projetos é coerente com a ação

construtiva descrita por Piaget; Spencer e Juliani (2017) aproximam o Design Thinking da educação, fortalecendo processos colaborativos e criativos que dialogam com a mediação proposta por Vygotsky; Mazur (2014), por meio do Peer Instruction, demonstra como as interações entre pares favorecem avanços na ZDP; e Mitra (2013; 2019) revela que ambientes abertos, baseados em autonomia e auto-organização, potencializam o protagonismo infantil.

Além disso, autores como Oliveira-Formosinho (2021) e Rinaldi (2012; 2020) sustentam, em abordagens contemporâneas participativas, que a escuta sensível, a participação e a coautoria da criança configuram dimensões indissociáveis da construção ativa do conhecimento.

Ao articular Vygotsky, Piaget e esses referenciais contemporâneos, consolida-se um quadro teórico robusto que justifica as Metodologias Ativas como estratégia privilegiada para materializar o protagonismo na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Trata-se de garantir que a criança permaneça agente de sua própria aprendizagem, preservando a curiosidade, a autonomia e a potência investigativa que já constituem sua experiência na Educação Infantil.

MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL NA TRANSIÇÃO (VYGOTSKY)

Após o estabelecimento de um ambiente afetivo e ético, o desafio da transição se concentra em garantir o protagonismo da criança como agente ativo na construção do conhecimento, aspecto central na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1984). Nesse sentido, protagonismo não significa isolamento, mas a capacidade de agir sobre o meio apoiada pelas relações sociais e pela mediação, por meio das quais se desenvolvem as Funções Psicológicas Superiores.

O Protagonismo Mediado constitui-se como eixo estruturante da transição. Para Vygotsky, todo desenvolvimento ocorre primeiro no plano social (intersíquico) e, posteriormente, no plano individual (intrapíquico). A criança torna-se protagonista

quando dispõe de oportunidades para interagir com pares e adultos que funcionam como mediadores de significados.

Nessa direção, autores contemporâneos como Oliveira-Formosinho (2021) evidenciam que a mediação docente deve valorizar o conhecimento prévio da criança, reconhecendo sua agência e promovendo interações que ampliem sua participação. Da mesma forma, Rinaldi (2012; 2020) destaca, no contexto de Emilia, que a criança aprende na relação com o outro, por meio de múltiplas linguagens e do diálogo contínuo com adultos que escutam, interpretam e devolvem sentidos, o que reforça a dimensão interativa da aprendizagem.

O professor dos Anos Iniciais, nesse quadro, atua como mediador qualificado, responsável por construir pontes pedagógicas entre o saber espontâneo da criança e os conhecimentos culturais sistematizados. Mazur (2014), ao desenvolver o Peer Instruction, demonstra empiricamente como a interação com pares mais experientes, o “outro competente”, acelera a aprendizagem, confirmando de maneira contemporânea a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Mitra (2013; 2019), por sua vez, evidencia que ambientes que possibilitam colaboração, autonomia e auto-organização ampliam a potência da ZDP, sobretudo quando as crianças trabalham em pequenos grupos para resolver desafios complexos.

A ZDP articula-se de forma direta com as Metodologias Ativas: práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos e as Rotação por Estações (Bacich & Moran, 2018) criam condições para que a criança avance além do que faria sozinha, graças ao apoio de colegas e do professor.

Hernández (2010; 2017), ao defender projetos de investigação, reforça a ideia de que a aprendizagem cooperativa sustenta a construção compartilhada de significados, alinhando-se plenamente ao referencial vygotskiano. Assim, o protagonismo emerge como experiência de avanço colaborativo, na qual desafios são acessíveis, mas exigem interação e cooperação.

Por fim, o brincar e a linguagem, centrais na epistemologia de Vygotsky, assumem importância decisiva na transição. A pesquisa contemporânea também reafirma esse papel: Spencer e Juliani (2017), ao trabalhar aprendizagem criativa e Design Thinking,

mostram que atividades lúdicas estruturadas fortalecem pensamento simbólico, imaginação e colaboração, todos elementos essenciais para a internalização das funções superiores.

Além disso, estudos recentes de Rinaldi (2020) e Oliveira-Formosinho (2021) defendem que o jogo, o faz de conta e as múltiplas linguagens constituem formas legítimas de participação e elaboração conceitual, devendo, portanto, ser incorporados ao cotidiano dos Anos Iniciais como base para a apropriação da leitura, escrita e demais instrumentos culturais.

Assim, à luz de Vygotsky e dos referenciais contemporâneos, a transição para o Ensino Fundamental não deve romper com a cultura lúdica e interacionista da Educação Infantil, mas aprofundá-la, garantindo continuidade, participação e desenvolvimento integral.

O PROTAGONISMO COMO AÇÃO E CONSTRUÇÃO DO REAL (PIAGET)

Se a matriz vygotskiana define o protagonismo pela mediação social, a Epistemologia Genética de Piaget (1970) o estabelece como princípio inerente à própria construção do conhecimento, alicerçado na ação do sujeito sobre o objeto. Para Piaget, a criança é intrinsecamente ativa, investigadora e organizada cognitivamente para agir, explorar e reconstruir o real por meio de sucessivas coordenações de ações.

O conhecimento emerge da necessidade de superar desequilíbrios cognitivos, reorganizar esquemas e criar novas estruturas mentais. Uma transição que se pretenda protagonista deve, portanto, garantir um ambiente rico em desafios concretos, materiais manipuláveis e situações-problema que estimulem experimentação, tomada de decisão e constante reconstrução cognitiva. Quando a escola privilegia o formalismo precoce e o verbalismo passivo, impede que a criança construa significados, resultando em aprendizagens superficiais e descontextualizadas.

Autores contemporâneos fortalecem essa leitura ativa do desenvolvimento infantil. Hernández (2010; 2017), ao trabalhar com projetos investigativos, reforça a necessidade de desafios reais e problemas abertos que provoquem desequilíbrios

cognitivos, em consonância com a lógica piagetiana de aprendizagem pela ação. Spencer e Juliani (2017), com o Design Thinking aplicado à educação, demonstram que processos baseados em criação, tentativa, prototipagem e reformulação operam como verdadeiros ciclos de equilibração, permitindo que a criança teste hipóteses e reconstrua seu pensamento.

Mitra (2013; 2019), com suas pesquisas sobre auto-organização em grupos infantis, evidencia que ambientes desafiadores, combinados com autonomia e colaboração, favorecem a emergência de estruturas cognitivas mais complexas, uma atualização prática do princípio piagetiano da ação inteligente. Bacich e Moran (2018), ao sistematizarem as Metodologias Ativas, confirmam que práticas como Aprendizagem Baseada em Projetos, Rotação por Estações e trabalhos colaborativos são cenários privilegiados para provocar desequilíbrios produtivos e promover reestruturações cognitivas.

A potência do protagonismo na perspectiva piagetiana também se expressa nas atividades de resolução de problemas em grupo. A interação com os colegas obriga a criança a justificar suas ideias, escutar diferentes pontos de vista e coordenar perspectivas — processo que favorece a descentração e o abandono do egocentrismo intelectual. Essa coordenação de ações e argumentos é reconhecida por Mazur (2014), no Peer Instruction, como força motriz do avanço conceitual e do pensamento lógico. Tais práticas sustentam, na transição, o desenvolvimento de estruturas operatórias que fundamentam a alfabetização e o raciocínio matemático.

Outro elemento central atualizado por abordagens emergentes é a relação entre protagonismo e erro. Para Piaget, o erro é expressão das hipóteses construídas pela criança e, portanto, um dado epistemológico precioso. Pesquisas atuais em aprendizagem ativa confirmam essa visão: Spencer e Juliani (2017), Hernández (2017) e Bacich & Moran (2018) mostram que ambientes que valorizam tentativas, reformulação e investigação transformam o erro em ponte para novas acomodações, preservando a curiosidade e o engajamento intrínseco.

Assim, as Metodologias Ativas operam como dispositivo pedagógico que protege a motivação, estimula a persistência diante do desafio e garante que a criança mantenha seu papel de sujeito ativo e reflexivo na transição escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS: O EIXO ESTRUTURANTE DA INTEGRAÇÃO

Concluída a análise que fundamentou o acolhimento afetivo (Wallon e Freire) e o protagonismo ativo (Vygotsky e Piaget) como pilares conceituais da transição, esta seção final tem por objetivo sintetizar as conclusões teóricas e demonstrar sua aplicabilidade prática. Argumenta-se que as Metodologias Ativas (MAs) constituem o eixo estrutural capaz de articular de maneira coerente as experiências da Educação Infantil com as demandas formais dos Anos Iniciais, preservando a continuidade do desenvolvimento infantil.

A partir da sistematização de Bacich e Moran (2018), as MAs são compreendidas não apenas como uma inovação didática, mas como um modelo pedagógico que, por sua natureza, exige engajamento afetivo, mediação qualificada e ação construtiva do aluno. Outros autores que fortalecem essa compreensão: Hernández (2010; 2017) demonstra que projetos de investigação funcionam como dispositivos que conectam curiosidade infantil e raciocínio lógico, operando como ponte epistemológica entre EI e AI; Spencer e Juliani (2017), ao integrar o Design Thinking à educação básica, evidenciam que processos de criação, prototipagem e reformulação mantêm o espírito lúdico da infância ao mesmo tempo em que desenvolvem autonomia e pensamento crítico; e Mitra (2013; 2019) revela que ambientes de aprendizagem auto-organizados ampliam a agência da criança, característica indispensável para transições mais suaves e protagonistas.

Além disso, autores vinculados a abordagens participativas, como Oliveira-Formosinho (2021) e Rinaldi (2012; 2020), reforçam que as MAs são particularmente eficazes quando articuladas a uma pedagogia da escuta, que valoriza as múltiplas linguagens da criança, e quando incorporam práticas de documentação pedagógica, permitindo que a transição seja acompanhada de maneira reflexiva, sensível e dialógica. Mazur (2014), por meio do Peer Instruction, contribui ao demonstrar que a interação entre

pares, base das, MAs, acelera a aprendizagem conceitual, funcionando como atualização prática da Zona de Desenvolvimento Proximal.

Dessa forma, as Metodologias Ativas emergem como o dispositivo pedagógico capaz de garantir a continuidade da cultura infantil e, simultaneamente, introduzir as exigências acadêmicas do Ensino Fundamental. Elas oferecem estratégias curriculares concretas, como Rotação por Estações, Aprendizagem Baseada em Projetos, Laboratórios Criativos e investigações colaborativas, que preservam o brincar, estimulam a ação construtiva, fortalecem vínculos e ampliam a participação. Assim, consolidam uma transição fluida, humanizada e protagonista, exatamente como requerem os fundamentos teóricos analisados ao longo deste capítulo.

O PRINCÍPIO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO GARANTIA DA CULTURA INFANTIL (BACICH E MORAN)

A superação da dicotomia na transição escolar exige a adoção de um modelo pedagógico que não apenas contemple as dimensões afetivas e cognitivas discutidas (Wallon, Freire, Vygotsky, Piaget), mas que as materialize em práticas de sala de aula. É nesse ponto que as Metodologias Ativas (MAs), conforme sistematizado por Bacich e Moran (2018), se estabelecem como o eixo estruturante e a solução prática para superar a fragmentação curricular e garantir a continuidade do desenvolvimento infantil.

As, MAs, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Rotação por Estações, funcionam como a Continuidade Lúdica da Educação Infantil. Elas são, em sua essência, a formalização do "aprender brincando" da primeira etapa, adaptado às necessidades de apropriação dos saberes formais do Ensino Fundamental. Ao exigir interação, investigação e movimento, elementos centrais na pedagogia da infância, as MAs contrastam radicalmente com a inércia da aula expositiva tradicional.

Essa abordagem garante que a criança utilize o corpo (Wallon) e a interação social (Vygotsky) para construir ativamente o conhecimento, tornando a passagem para o novo ciclo um aprofundamento, e não um rompimento com sua cultura de aprendizagem.

A implementação dessas metodologias realiza o Protagonismo Real e o Engajamento ao colocar o estudante no centro do processo decisório. Em um Projeto Integrador, por exemplo, a criança é desafiada a formular perguntas, buscar soluções e gerenciar o próprio tempo, exigindo a tomada de decisão e a resolução colaborativa de problemas.

Esta é a materialização prática dos princípios construtivistas de Piaget (ação sobre o meio) e Vygotsky (mediação entre pares), garantindo que a criança utilize o novo conhecimento (ler e escrever) como ferramenta para resolver problemas autênticos e de seu interesse. O engajamento se mantém alto porque a aprendizagem se torna significativa e relevante, fugindo da imposição externa.

Naturalmente, essa mudança metodológica impõe uma redefinição radical no papel do educador. O Professor Mediador dos Anos Iniciais não é mais o transmissor de conteúdo, mas sim o curador, mentor e facilitador do processo. Essa transformação é intrinsecamente ligada à escuta sensível e ao acolhimento afetivo propostos por Freire e Wallon.

Ao mediar, e não dominar, o professor consegue validar a experiência e o ritmo da criança, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As Metodologias Ativas, ao exigirem planejamento e intencionalidade, tornam o professor o arquiteto de ambientes de aprendizagem que articulam o afeto, o movimento e o raciocínio lógico, consolidando a transição como um processo fluido, contínuo e profundamente protagonista.

ESTRATÉGIAS ATIVAS PARA A ARTICULAÇÃO CURRICULAR: PROJETO INTEGRADOR E ROTAÇÃO

A fundamentação teórica demonstra que a transição bem-sucedida exige afeto, diálogo e protagonismo ativo. A concretização desses princípios reside na aplicação de estratégias de Metodologias Ativas (MAs) que promovam uma verdadeira articulação curricular, rompendo com a rigidez disciplinar e valorizando a integralidade da criança.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) emerge como a estratégia-chave para a integração dos saberes. A ABP, ao estruturar o conhecimento em torno de um problema ou tema real, naturalmente une os Campos de Experiência da Educação Infantil com as Áreas do Conhecimento dos Anos Iniciais. Projetos temáticos como "A Vida na Comunidade Escolar" ou "Construindo Nossa Horta" atuam como catalisadores do protagonismo, exigindo que a criança utilize as novas ferramentas formais para resolver questões significativas.

Por exemplo, um projeto que mapeia a escola envolve a oralidade (contar o que viu na EI), o registro escrito e a escrita de cartas para os funcionários (AI), a contagem de objetos (EI) e a soma ou a construção de gráficos simples (AI). Essa intencionalidade pedagógica, que utiliza a nova competência (a escrita formal) como meio para alcançar um fim social e concreto (Freire e Vygotsky), garante que o aprendizado seja contextualizado e motivador, superando a fragmentação dos conteúdos em disciplinas isoladas.

Em paralelo, a Rotação por Estações oferece uma solução prática e flexível para respeitar a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem na transição. Esta metodologia organiza a sala de aula em diferentes "estações" de trabalho, onde a criança vivencia práticas variadas em um mesmo espaço de tempo, por exemplo, uma estação de jogos de tabuleiro (continuidade do lúdico e raciocínio lógico), uma estação de atividades digitais (alfabetização interativa) e uma estação de produção escrita (foco na aquisição formal).

Essa alternância permite o uso eficiente do tempo, mantém a descarga tônica e o movimento (Wallon) e permite que o professor atue com maior intencionalidade na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky) de pequenos grupos. Ao permitir a continuidade do brincar (estações lúdicas) lado a lado com a aquisição da alfabetização (estações de leitura e registro), a Rotação por Estações mitiga o choque da transição, tornando a passagem para o regime do Ensino Fundamental mais orgânica, inclusiva e centrada no ritmo individual do aluno.

Em síntese, a escolha por essas Metodologias Ativas reflete o compromisso de traduzir os princípios humanistas e construtivistas em ação. Elas asseguram que a

transição seja um processo de apropriação cultural ativo, onde a criança permanece autora da sua história escolar.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, por buscar aprofundar a compreensão de um fenômeno complexo, a transição escolar entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, a partir da articulação entre múltiplos referenciais teóricos. Quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise, seleção crítica e interpretação de materiais publicados que tratam do desenvolvimento infantil, da mediação pedagógica e das Metodologias Ativas.

O corpus documental foi organizado de modo a contemplar três dimensões fundamentais da transição, abrangendo tanto autores clássicos quanto produções contemporâneas:

1. Dimensão Afetiva e Ética: Inclui obras de Henri Wallon (1968), que aborda a indissociabilidade entre emoção, movimento e desenvolvimento, e Paulo Freire (1996), que fundamenta a ética dialógica e o acolhimento como práticas emancipadoras. Essa dimensão foi ampliada com autores contemporâneos como Oliveira-Formosinho (2021) e Carla Rinaldi (2012; 2020), que reforçam a relevância da escuta sensível, da participação infantil e da pedagogia relacional em processos de transição.

2. Dimensão Cognitiva e Protagonista: Abrange as contribuições de Vygotsky (1984), com seus conceitos de mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal, e de Piaget (1970), com a teoria da ação, da equilibração e da construção ativa do conhecimento. Essa dimensão recebeu reforço teórico de autores contemporâneos que dialogam diretamente com esses pressupostos: Hernández (2010; 2017), Spencer & Juliani (2017), Mitra (2013; 2019) e Mazur (2014), cujas pesquisas reforçam o papel da interação, do desafio cognitivo, da colaboração entre pares e da aprendizagem investigativa na promoção do protagonismo infantil.

3. Dimensão Prática e Articulação Curricular: Inclui produções de Bacich e Moran (2018), referência na sistematização das Metodologias Ativas como estratégias

pedagógicas. Esta dimensão foi complementada por autores contemporâneos que discutem a materialização prática das abordagens ativas, como Hernández (2017), Spencer & Juliani (2017) e Mitra (2019), reforçando que as MAs representam um caminho eficaz para articular, de maneira coerente, afeto, ação, colaboração e protagonismo.

A análise dos dados ocorreu por meio de um procedimento interpretativo e intertextual. Inicialmente foram identificados os conceitos-chave presentes nas obras consultadas, tais como crise afetiva (Wallon), ética do diálogo (Freire), Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky), equilíbrio e ação construtiva (Piaget), aprendizagem investigativa (Hernández), design e prototipagem (Spencer & Juliani), auto-organização (Mitra), interatividade (Mazur), participação (Oliveira-Formosinho) e múltiplas linguagens (Rinaldi).

Posteriormente, esses conceitos foram cruzados e articulados para sustentar a tese central do estudo: a de que as Metodologias Ativas constituem o modelo pedagógico capaz de integrar afeto e protagonismo, assegurando continuidade, desenvolvimento integral e fluidez na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO: A SÍNTESE DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A análise interpretativa do referencial teórico-bibliográfico confirmou o problema central da pesquisa, a ruptura pedagógica e afetiva na transição, e permitiu a construção de uma solução estrutural baseada no conceito de continuidade afetiva e protagonista mediada pelas Metodologias Ativas (MAs).

A NECESSIDADE DE TRANSIÇÃO AFETIVA E ÉTICA

A discussão com Wallon (1968) e Freire (1996), demonstrou que a transição é, fundamentalmente, um evento humano. O fracasso na adaptação não é apenas de ordem cognitiva, mas sim afetiva, marcada pela crise psicomotora walloniana.

O principal resultado deste eixo é que a escola dos Anos Iniciais deve priorizar a ética do acolhimento (Freire), rejeitando a "Educação Bancária" e estabelecendo o diálogo horizontal como ferramenta para validar a experiência da criança.

Conclusão Parcial: A Metodologia Ativa, por sua natureza colaborativa e dialógica (exigindo que o professor atue como mediador e não como transmissor), é o instrumento para materializar a escuta sensível e construir a segurança emocional necessária, superando a imposição curricular.

O PROTAGONISMO COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO

A articulação entre Vygotsky (1984) e Piaget (1970) resultou na definição de um protagonismo que é, simultaneamente, social e individual. O resultado da análise apontou que a continuidade pedagógica exige que o ambiente do 1º ano seja estruturado para:

- Promover a ação: a criança só avança cognitivamente (Piaget) se puder manipular, experimentar e operar o desequilíbrio cognitivo.
- Valorizar a interação: o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (Vygotsky) exige a mediação social na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Conclusão Parcial: As Metodologias Ativas (ABP, Rotação) respondem diretamente a esses imperativos, pois são estruturadas para colocar o aluno em situações de resolução colaborativa de problemas, transformando o novo conhecimento (a escrita, o cálculo) em ferramentas de ação, e não em fins em si mesmos. A pesquisa bibliográfica confirma que o lúdico e o movimento, centrais na EI, devem ser recontextualizados, e não eliminados, para manter a atuação na ZDP.

AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO ARTICULADORAS DA CONTINUIDADE

A análise das proposições de Bacich e Moran (2018) sintetiza as conclusões teóricas. O resultado central deste estudo é que o modelo da Metodologia Ativa é o único

que integra a totalidade da criança – corpo, emoção e intelecto – no contexto da transição, porque ele:

Garante o Engajamento Afetivo: A natureza investigativa e autônoma das, MAS mantém a motivação e a curiosidade, características da EI (Freire/Wallon).

1. Viabiliza a Ação Construtiva: Estratégias como a Rotação por Estações permitem a alternância de práticas lúdicas e formais, respeitando o ritmo e a necessidade de movimento (Piaget/Wallon).

2. Formaliza o Protagonismo: A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) coloca a criança como o sujeito que planeja e decide, materializando o protagonismo mediado (Vygotsky).

Em última análise, a pesquisa demonstra que as Metodologias Ativas não são uma mera inovação tecnológica, mas sim a prática pedagógica fundamentada para superar a dicotomia curricular e garantir que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais seja um processo de continuidade, afeto e desenvolvimento integral.

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou analisar de que forma a implementação intencional de Metodologias Ativas pode promover uma transição afetiva, contínua e protagonista para as crianças no ingresso aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação confirmou a existência de uma ruptura pedagógica e afetiva que, historicamente, desconsidera a cultura da infância, gerando desinteresse, crise emocional e potencial fracasso escolar precoce.

A solução estrutural para este problema demonstrou não estar na mera reforma curricular, mas sim na adoção de um modelo pedagógico que priorize a integralidade da criança. O estudo estabeleceu que a transição exige, primeiramente, a garantia do acolhimento afetivo e ético, reconhecendo a mudança de ciclo como um momento de crise psicomotora que demanda uma escuta sensível e o abandono definitivo da postura da "educação bancária".

Em seguida, o artigo fundamentou o protagonismo como essência da aprendizagem, defendendo que o conhecimento só é construído por meio da ação sobre o meio e da interação social mediada. Essa exigência de um aluno ativo (e não passivo) levou à síntese final: as Metodologias Ativas (MAs), como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Rotação por Estações, são a materialização pedagógica que integra todos os fundamentos teóricos. As, MAs garantem a continuidade lúdica e a resolução colaborativa de problemas, transformando as novas demandas formais (alfabetização e raciocínio lógico) em ferramentas para a ação autônoma da criança.

Em suma, as Metodologias Ativas representam a estratégia fundamental para superar a dicotomia entre as etapas, pois estabelecem um eixo de integração que valoriza a emoção, o diálogo e a construção ativa. Ao promoverem um ambiente onde a criança é autora e não apenas receptora, elas consolidam uma transição em que o desenvolvimento é contínuo, significativo e prazeroso.

Como implicação para a prática, reitera-se a urgência da formação continuada de professores dos Anos Iniciais, focada na mediação de MAs e no desenvolvimento de uma escuta ética. Sugere-se para futuras pesquisas a investigação empírica do impacto das, MAs na redução dos índices de evasão e dificuldade de adaptação no primeiro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Bianca; SANTOS, Edméa Oliveira. **Educação digital, autoria e aprendizagem em rede**. [S. l.: s. n.], 2020–2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisas baseadas em artes e aprendizagem investigativa**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIANI, Albert John; SPENCER, John Thomas. **Launch**: Using design thinking to boost creativity and bring out the maker in every student. San Diego: Dave Burgess Consulting, 2017.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a user's manual. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2014.

MITRA, Sugata. **Beyond the hole in the wall**: discover the power of self-organized learning. New York: TED Books, 2013.

MITRA, Sugata. **The school in the cloud**. New York: TED/Simon & Schuster, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Maria. **Pedagogia-em-participação**: a criança como sujeito de direitos. Porto: ASA, 2021.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

RINALDI, Carla. **In dialogue with Reggio Emilia**: listening, researching and learning. London: Routledge, 2012.

RINALDI, Carla. **The pedagogy of listening and documentation**. Reggio Emilia: Reggio Children, 2020.

SPENCER, John Thomas; JULIANI, Albert John. **Empower**: what happens when students own their learning. San Diego: Dave Burgess Consulting, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.