

TRAJETÓRIAS ESCOLARES: SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

SCHOOL TRAJECTORIES: CHILDREN'S FEELINGS ABOUT THEIR DIFFICULTIES IN THE SCHOOLING PROCESS

TRAYECTORIAS ESCOLARES: SENTIMIENTOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE SUS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN

Lívia Daniela Gonçalves Nunes

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Marilda Gonçalves Dias Facci

Universidade Estadual de Maringá

Artigo recebido em: 01/09/2025

Aprovado em: 18/11/2025

Resumo: Crianças em escolas públicas brasileiras têm vivenciado obstáculos no processo de escolarização que impactam suas trajetórias escolares. Adentrar numa unidade de ensino e ouvir oito crianças que cursavam o ensino fundamental – anos iniciais, foi o fio condutor de uma pesquisa, em nível de mestrado, que buscou analisar os sentimentos dessas crianças acerca de suas dificuldades no processo de escolarização. Neste artigo, apresentamos alguns resultados desse estudo maior, referenciado pelos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na periodização das idades, na unidade afetivo-cognitiva e nos desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem. Foram realizadas oficinas com mediação estética e entrevistas semiestruturadas com as crianças, que expressaram sentimentos como tristeza, medo e insegurança relacionados às dificuldades vivenciadas no processo de escolarização. Assim, ao assegurar visibilidade e centralidade às narrativas das crianças sobre temas que lhes afetam, este artigo reitera a importância do desenvolvimento dos processos funcionais cognitivos-afetivos no contexto escolar.

Palavras-chave: Trajetórias escolares. Crianças. Ensino Fundamental. Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract: Children in Brazilian public schools have experienced obstacles in the schooling process that impact their school trajectories. A master's level study, guided by listening to eight children attending the early years of elementary school, aimed to analyze the feelings of these children regarding their difficulties in the schooling process. In this article, we present some results from this larger study, based on the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology, with an emphasis on age periodization, the affective-cognitive unity, and the unfolding of the teaching-learning process. Workshops with aesthetic mediation and semi-structured interviews were conducted with the children, who expressed feelings such as sadness, fear, and insecurity related to the difficulties they experienced in the schooling process. Thus, by ensuring visibility and centrality to children's narratives on topics that affect them, this article reiterates the importance of developing cognitive-affective functional processes in the school context.

Keywords: School trajectories. Children. Elementary Education. Cultural-Historical Psychology.





Resumen: Niños y niñas en escuelas públicas brasileñas han experimentado obstáculos en el proceso de escolarización que impactan sus trayectorias académicas. Adentrarse en un centro educativo y escuchar a ocho niños que cursaban los primeros años de la escuela primaria fue el hilo conductor de una investigación de nivel de maestría, que buscó analizar los sentimientos de estos niños acerca de sus dificultades en el proceso de escolarización. En este artículo, presentamos algunos resultados de ese estudio más amplio, referenciado por los supuestos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, con énfasis en la periodización por edades, la unidad afectivo-cognitiva y los desdoblamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realizaron talleres con mediación estética y entrevistas semiestructuradas con los niños, quienes expresaron sentimientos como tristeza, miedo e inseguridad relacionados con las dificultades vividas en el proceso de escolarización. Así, al asegurar visibilidad y centralidad a las narrativas de los niños sobre temas que les afectan, este artículo reitera la importancia del desarrollo de los procesos funcionales cognitivo-afectivos en el contexto escolar.

Palabras clave: Trayectorias escolares. Niños y niñas. Enseñanza Primaria. Psicología Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Os conhecimentos da Psicologia na interface com a Educação têm abordado sobre o modo de apropriação das aprendizagens e sua relação com o desenvolvimento psíquico infantil. Psicólogos(as) escolares, no cotidiano das unidades de ensino fundamental, são provocados(as) a contribuir com esse debate, sobretudo a respeito dos obstáculos que afetam o processo de escolarização.

Desde 2013, Lei nº 12.796/13, com as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), está proclamada a educação básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola (4-5 anos de idade); ensino fundamental (11-14 anos de idade) e ensino médio (15-17 anos de idade) (Brasil, 2013). No entanto, embora exija essa obrigatoriedade, nem todos(as) os(as) estudantes estão se apropriando dos conhecimentos

No Brasil, as taxas de insucesso escolar (abandono e reprovação) nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2024), apresentaram o seguinte resultado: 8,6% em 2019, 1,6% em 2020, 3,2% em 2021 e 5,8% em 2022. Outro indicador atualizado pelo Censo Educacional em 2024 foi o de distorção idade/série na rede pública, sendo que no 3º ano foi 9,1% masculino e 6,9% feminino, e no 5º ano foi 13,0% masculino e 9,1% feminino (Brasil, 2025a). Em notícia publicada em maio de 2024 e atualizada em 2025 pelo Ministério da Educação (Brasil, 2025b), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou que no ano de 2023, somente 56% das crianças das redes públicas de ensino que frequentam o 2º ano do ensino fundamental atingiram o nível de alfabetização. Esses dados apresentados são bem alarmantes.

Diante desse cenário que nos apresenta números, temos histórias de crianças e adolescentes que vivenciam dificuldades no processo de escolarização. Nos idos dos anos 1990, Patto (1999, p. 16) indicava a necessidade de que as pesquisas sobre o fracasso escolar incluíssem as crianças, pois os estudos, ao tratarem apenas dos números relacionados à evasão e repetência, não apresentavam “[...] o drama humano que este número esconde”. Assim, a autora evidenciava, à época, a ausência da participação das crianças nas pesquisas envolvendo a temática do fracasso escolar.

A inclusão das crianças em pesquisas na área da Psicologia teve um aumento a partir do século XX (Cruz, 2010). O interesse de estudiosos(as) voltou-se para compreender o desenvolvimento do ser humano e, como tal, a constituição da criança. Sobre a participação das crianças em pesquisas, Prado (2014) apresentou-nos que as crianças ainda são colocadas em condições de objeto de pesquisa, com ausências de suas narrativas, interlocução ou participação nos estudos mais tradicio-



nais. A pesquisadora constatou um aumento nos estudos que reconhecem as crianças como sujeitos ativos no processo de pesquisa. Segundo Cruz (2010, p. 11), “o que é inovador é o aumento na produção científica que toma as crianças como sujeitos, não para avaliá-las ou definir algumas de suas peculiaridades, mas para conhecer o que elas pensam e sentem sobre temas que lhe dizem respeito”.

Asbahr e Souza (2014, p. 170) corroboram com a ideia de que é importante ouvir as crianças. As autoras afirmam que nos estudos que envolvem temáticas sobre as escolas públicas brasileiras, “[...] há outros temas a serem abordados, como, por exemplo, compreender como os estudantes avaliam seu próprio processo de escolarização, ou seja, entender a escola a partir da análise dos estudantes”.

As questões sobre como as crianças vivenciam seus processos de escolarização são inúmeras. Entretanto, destacar como esses sujeitos sociais, diretamente afetados pelo “não aprender”, relatam suas trajetórias, foi o que nos mobilizou às seguintes questões: O que as crianças relatam sobre as suas trajetórias escolares? O que elas falam sobre o aprender e o não aprender? Quais são os sentimentos que elas experienciam no curso da escolarização?

Esses questionamentos, associados aos apontamentos anteriores, nos direcionaram para a realização de uma pesquisa, em nível de mestrado, envolvendo crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública. A partir da fala desses(as) estudantes, buscamos analisar os sentimentos que eles(elas) têm em relação às dificuldades no processo de escolarização (Nunes, 2025). Com isso em vista, neste artigo temos como objetivo apresentar os resultados dessa pesquisa empírica, fundamentada nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao direcionarmos nossa atenção às crianças como protagonistas em nossa pesquisa, reafirmamos a importância de considerá-las nesse processo, buscando acessar suas compreensões sobre as próprias vivências e sobre as relações com as atividades que desempenham no contexto escolar. Iniciaremos nossa exposição a partir da Psicologia Histórico-Cultural, discutindo a respeito do desenvolvimento do psiquismo da criança, da periodização das idades e das atividades guias, bem como da unidade afetivo-cognitiva e do processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, trataremos sobre a pesquisa realizada com as crianças.

A ATIVIDADE DE ESTUDO E A UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Para a discussão da temática deste artigo, consideramos importante discutir, mesmo que brevemente, a periodização do desenvolvimento da criança no período pré-escolar e escolar, assim como a unidade afetivo-cognitiva que permeia o processo de apropriação dos conhecimentos. Em nossos estudos, primamos pela compreensão de que a escola tem a finalidade de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, conforme propõe Saviani (2019). Também compreendemos que o processo de escolarização e a apropriação dos conhecimentos científicos, segundo Vigotsky¹ (2000), provocam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como memória, abstração, atenção concentrada, entre outras funções específicas dos seres humanos. Analisar os sentimentos das crianças em relação às suas trajetórias escolares implica considerar esses aspectos.

1 Há distintas formas de grafia do nome do autor, a depender da tradução. Neste artigo, adotamos a grafia Vigotski, com exceção das citações, nas quais será respeitada a grafia original da obra consultada.





O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo dinâmico, em que um período de idade prepara o sujeito para a idade posterior, conforme proposto pelos estudos de Vygotski (1996) e de seus continuadores sobre a periodização das idades. A periodização nos indica que há diferenças qualitativas da estrutura das características psicológicas dos indivíduos em diferentes períodos. No caso do processo do desenvolvimento infantil – período que destacaremos neste artigo –, as formações novas, os períodos críticos e a situação social de desenvolvimento constituirão um esquema dinâmico que permitirá analisar o desenvolvimento psíquico em cada período de idade.

Apesar de apresentar algumas regularidades, o esquema dinâmico de desenvolvimento relaciona-se às condições histórico-sociais: “as crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas que vivem e segundo como se educam” (Elkonin, 1978, p. 503, tradução nossa). Nesse sentido, a educação tem função importante para mobilizar esse desenvolvimento psíquico, atentando-se para as especificidades da criança em cada idade a fim de promover o processo de humanização e complexificação das funções psicológicas superiores.

Elkonin (1987) expõe que em cada período da vida uma atividade guia impulsiona o processo de desenvolvimento psíquico, sendo que nas crianças pré-escolares essa atividade é o jogo de papéis, enquanto na idade escolar é a atividade de estudo. Esses períodos estão ligados entre si e compõem a infância. A criança, por meio do jogo de papéis, apropria-se da realidade circundante. Ao experimentar o mundo adulto, ela desempenha papéis similares às ações realizadas pelos adultos, de modo que essa atividade [...] colocará como necessidade para a criança a subordinação das emoções para a incorporação de papéis sociais” (Batista, 2019, p. 77). Dessa forma, a criança vai assimilando as regras e normas sociais, passando a compor sua consciência do lugar que ocupa nas relações com os adultos e com outras crianças.

Segundo Leontiev (1978), uma das conquistas proveniente dessa atividade é o avanço nas possibilidades de a criança poder dirigir sua própria conduta (autorregulação da conduta) – momento decisivo para a formação da personalidade e da consciência infantil. Assim, na idade pré-escolar, Leontiev ratifica que a conduta da criança se converte de reativa circunstancial, para comportamento voluntário, devido ao estabelecimento de relações humanas mais complexas reguladas por regras de conduta. Elkonin (1978, p. 522, tradução nossa) afirma que, “[...] graças a sua independência, aparece nas crianças pouco a pouco a tendência para tipos mais sérios de atividade e, em primeiro lugar, para o estudo. Esta tendência mostra o final da idade pré-escolar e o novo começo de um novo período do desenvolvimento infantil”.

A idade escolar é marcante no processo de desenvolvimento da criança, pois o lugar que ela ocupa nas relações sociais se modifica; portanto, ela adquire novas responsabilidades e obrigações relacionadas à escolarização. Nessa idade, é instituída a atividade de estudo; instaura-se uma nova relação da criança com o meio, rumo agora à apropriação dos conhecimentos científicos na formação do pensamento por conceitos, bem como pelo desenvolvimento da esfera afetiva (valores, motivos, objetivos), como apontado por Davíдов e Márkova (1987).

É importante esclarecer que o processo de apropriação dos objetos e fenômenos circundantes pela criança está alicerçado na dinâmica de estruturação do psiquismo cognitiva e afetiva, mediada pela atividade guia, que, como apresentamos, expressa as especificidades psíquicas em cada período de idade. Nesse processo de apropriação todo o sistema psíquico é impulsionado pe-



las sensações, percepções, atenção, memorização, pensamento, linguagem, imaginação, emoções e sentimentos (Martins; Carvalho, 2016). As emoções e os sentimentos emergem e são compreendidos na vivência, impulsionando o ato cognitivo e operando de maneira dialética no curso do desenvolvimento histórico da humanidade.

A idade escolar é precedida pela “crise dos sete anos”, conforme indicado por Vygotski (1996), e uma das especificidades dessa crise é a generalização dos sentimentos que qualificará a relação da criança com o meio. Essa lógica confere aos processos afetivos mais estabilidade, mobilizando necessidades cognitivas e impulsionando a atividade de estudo. Esses processos funcionais cognitivos e afetivos operam em unidade, dado que o sentido pessoal atribuído à atividade mobiliza o agir da criança, sendo fundamental analisar o motivo que impele tal relação com o objeto de estudo. A análise da esfera motivacional compreende estudar as emoções e sentimentos relacionados às necessidades dos sujeitos, ao motivo principal da atividade e à hierarquização de motivos conferidos pela criança à atividade (Batista, 2019).

Uma visão dicotômica em relação à unidade afeto-cognitiva reverbera no ambiente escolar, em que se coloca a centralidade ora nos aspectos afetivos, ora nos cognitivos, balizando a concepção organicista das emoções. Isso, nas palavras de Gomes (2008, p. 71), “[...] tem servido para justificar um distanciamento entre o afetivo e o cognitivo nos processos de aprendizagem”. As emoções, nesse contexto, são interpretadas como perturbadoras, interferindo no processo de apropriação cognitiva dos conteúdos escolares. Nesse sentido, a atuação da escola muitas vezes privilegiará o aspecto cognitivo separado das vivências afetivas (Gomes, 2013). Tais apontamentos validam a naturalização dos fenômenos psicológicos na abordagem da queixa escolar.

No desenvolvimento das teorias das emoções, os estudos de Vigotsky (2004) enfatizam a dialética dos fatores biológicos e culturais no desenvolvimento das emoções. Ele lançou luz para o problema dos afetos e sua relação com os processos intelectuais, bem como o processo de transição de emoções elementares para os sentimentos superiores, característico do ser humano. Com isso, Vigotsky defendia a “[...] necessidade de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto numa unidade dinâmica” (Elkonin, 1987, p. 109, tradução nossa).

Martins (2015) analisa que no âmbito da educação escolar direcionada à formação de conceitos, é impossível haver quaisquer contraposições entre razão e emoção. A formação dos sentimentos e do desenvolvimento afetivo pela educação escolar implica entender “[...] o trabalho pedagógico como atividade interpessoal mediada por conhecimentos, atos e sentimentos intelectuais positivos” (p. 306). A qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem é elementar na formação desses sentimentos, segundo a autora.

A relação da criança com o conhecimento é mediada pelo(a) professor(a) no curso do processo educativo. Este(esta) afeta as crianças ao promover associações significativas com o conhecimento, mobilizando as potencialidades da criança “[...] para conhecer e atribuir sentidos ao que conhece, atuando inseparavelmente sobre os processos cognitivos e sobre os processos afetivos da criança” (Gomes, 2013, p. 516). Escutar as crianças que vivenciam obstáculos no processo de escolarização constitui um dos modos de analisar suas formas de sentir, de pensar, de compreender e se relacionar com a realidade vivenciada; foram esses apontamentos, tidos como fio condutor, que nos guiaram para o encontro com essas crianças, como apresentaremos a seguir.





A PESQUISA COM AS CRIANÇAS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa empírica foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2023, em uma escola pública que oferta os anos iniciais do ensino fundamental, situada num bairro periférico de uma região administrativa do Distrito Federal [DF]. A pesquisa seguiu os trâmites junto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, e foi aprovada sob o CAAE nº 66819923.6.0000.0104.

A pesquisa contou com a participação de oito estudantes, seis meninos e duas meninas, que foram indicados(as) pelos(as) professores(as) por estarem cursando mais de uma vez o terceiro ano e o quinto ano do ensino fundamental, e apresentarem dificuldades no processo de escolarização. A partir das indicações foram constituídos dois grupos: no grupo do terceiro ano participaram três meninos e uma menina, todos com 9 anos de idade. O grupo do quinto ano contou com a mesma composição (três meninos e uma menina), sendo três com 12 anos e um com 11 anos de idade. Obtivemos dados sobre o desempenho escolar das crianças e seu desenvolvimento, de forma geral, por meio de entrevistas realizadas com mães e professores(as).

A pesquisa com as crianças contemplou a complementariedade de duas estratégias metodológicas: oficinas com mediação estética e entrevistas semiestruturadas. As oficinas levam em consideração o trabalho estruturado em grupo, promovendo momentos para expressão de pensamentos e sentimentos acerca do tema a ser discutido, acessando significados e sentidos às vivências (Afonso, 2006). Pela mediação estética, o sujeito, a partir de elementos artísticos, acessa aspectos cognitivos, afetivos e sociais distintos (Silva; Nunes, 2021). Considerando tais apontamentos, as oficinas elaboradas para a pesquisa privilegiaram a dimensão lúdica e estética, configurando-se enquanto um espaço para a expressão das crianças.

Foram realizadas cinco oficinas de mediação estética com dois grupos de quatro integrantes cada, como mencionamos anteriormente. Nos encontros, abordamos temáticas sobre a trajetória escolar das crianças, o contexto escolar, o processo de ensino e aprendizagem, relacionamentos entre pares e professores(as), entre outros temas.

Depois de concluídas as oficinas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada criança. Nesse momento, retomamos e aprofundamos as temáticas desenvolvidas nos encontros, assim como procuramos identificar se houve algum acontecimento desconfortável, assegurando os compromissos éticos da pesquisa. A entrevista constituiu-se em momento dialógico, tendo como referências aquilo já destacado por Freitas (2002, p. 112), de que "na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social".

No quadro abaixo, apresentamos alguns dados das crianças que participaram do estudo, trazendo algumas falas delas próprias. É importante mencionar que os nomes aqui utilizados são fictícios, a fim de resguardar o anonimato, e foram escolhidos por elas no primeiro encontro em grupo. Informações sobre a escolarização foram expostas pelas professoras dos(das) estudantes.



Quadro 1 – Dados das crianças participantes da pesquisa

Nome	Idade	Ano	Autoapresentação	Escolarização
Moranginho	09 anos	3º Ano	“Amo desenhar e pintar. Neste ano o que eu gostei aqui na escola foi quando meu professor falou que vou passar de ano [...] eu gosto de estudar matemática. O que eu tenho dificuldades é na leitura, eu fico triste porque não consegui aprender”.	Está em processo de alfabetização, ainda não desenvolveu o processo de “decodificação” da leitura.
Neimar	09 anos	3º Ano	“Moro com minha mãe, meu padrasto e meus irmãos. Ah! Também gosto muito de desenhar [...]. Não gosto de fazer atividade de texto. Eu gosto de aprender a ler e escrever certo”.	Apresenta muitas dificuldades e resistência em escrever e necessita de apoio para realizar as atividades.
Juninho	09 anos	3º ano	“Eu curto andar de bike, e venho para a escola com ela. A hora da recreação e jogar bola são momentos que mais gosto aqui na escola. Também gosto de matemática e de ciências. Ainda não consigo ler”.	Apresenta dificuldades em manter a atenção durante a realização das atividades em sala de aula.
Ronaldo	09 anos	3º Ano	“Eu gosto de jogar bola, jogar no celular e andar de bicicleta. Na escola prefiro fazer as continhas, é muito difícil escrever as palavras, por isso não gosto de português”.	O estudante está em processo de alfabetização.
Gi	12 anos	5º Ano	“Eu gosto de ouvir músicas, dançar, conversar com minha amiga. Tenho dificuldades na leitura e na escrita [...] eu gostaria de escreve perfeitamente”	Apresenta muitas dificuldades no processo de escolarização, sobremaneira na leitura e na escrita.
Gu	12 anos	5º Ano	“Gosto de jogar bola, brincar de queimada. Também gosto de estudar, prefiro matemática. Acho difícil português, interpretação de texto, eu tenho medo de errar a letra, porque eu confundo algumas letras”.	Necessita de apoio para realizar as atividades que envolvem interpretação textual e dificuldades no entendimento de comandos.
Zinho	12 anos	5º Ano	“Gosto de jogar bola, não gosto de ler livro. Eu aprendi [a ler] nesse quinto agora, eu não sabia [...] gosto de aprender mais os deveres de matemática”	Apresenta dificuldades na leitura e interpretação de texto
Ru	11 anos	5º Ano	“Gosto de jogar bola [...] de aprender matemática, acho as perguntas difíceis”	É desmotivado, em muitos momentos ele diz que não dá conta, há falta de atenção.

Fonte: dados da pesquisa.

Os encontros em grupos e as entrevistas foram gravadas e transcritas para promover a recuperação e análise das informações. Esse material, somado às observações de campo, foram consolidados e constituíram um vasto arquivo de registros. A partir das informações obtidas, buscamos responder às questões coerentes com o assunto da pesquisa e com a Psicologia Histórico-Cultural, e, portanto, definimos três eixos temáticos: 1) memórias das crianças acerca da pré-escola e da escola, e a discussão sobre o processo de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental; 2) compreensões das crianças sobre o ambiente escolar, as expectativas, o que encontram e fazem na escola; e, por fim, 3) os sentimentos das crianças acerca do processo de ensino e de aprendizagem e como compreendem suas trajetórias perpassadas por obstáculos para atingirem os objetivos da escolarização. A seguir, apresentaremos algumas sínteses desses eixos.





PARA INÍCIO DE CONVERSA: REMEMORAÇÕES DA PRÉ-ESCOLA À ESCOLA

As memórias das crianças a respeito de suas trajetórias escolares contemplaram a pré-escola (última etapa da educação infantil) e a escola (entrada no primeiro ano do ensino fundamental), sendo reconhecidas e apresentadas como distintas. Uma das atividades que possibilitou tal resgate foi nomeada como “linha do tempo de fatos marcantes em suas trajetórias escolares” (iniciávamos pelo ano em curso e retrocedíamos até a data lembrada pela criança), que foi construída junto delas num dos encontros em grupo e retomada nas entrevistas individuais. Algumas crianças já incluíam nessa trajetória a “creche” (Centro de Educação Infantil), como expressou Gu (12 anos): “eu era pequeno quando fui para a creche, fiquei lá mais de um ano. Eu lembro do parquinho, tinha uma casinha, o chão era de areia”. Ele acrescentou que, ao entrar na sala, “[...] botava as mochilas no prego, aí desenhava, dormia lá”. A dinâmica da “creche” também foi destacada por Zinho (12 anos): “lá eu dormia, acordava, lanchava e ia embora”. Para Ronaldo (09 anos), o que o marcou foi: “eu lembro que brincava”. Tanto Ronaldo quanto outras crianças que fizeram referências à pré-escola, a reconheciam como um local no qual brincavam².

Ainda tratando sobre o reconhecimento da brincadeira, em contraponto ao processo de aprendizagem, uma das crianças expressou a seguinte lembrança: “lembro que brincava [lá na creche], eu quase não aprendia nada [...] era porque a professora quase não passava dever, era mais brincadeira”. Tal aspecto foi ratificado pela mãe desse estudante, que afirmou não ter havido desenvolvimento da aprendizagem pelo filho no período mencionado.

Por meio das informações obtidas, entendemos que é na escola, na primeira fase do ensino fundamental, onde as crianças reconhecem as ações do processo de aprendizagem, como por exemplo, o dever de casa. Esses apontamentos, por um lado, reverberam aquilo que Martins (2013) encontrou na pesquisa desenvolvida com crianças da educação infantil, em que constatou que as crianças que frequentavam o CEI faziam menção a este espaço como “creche”, e o ensino fundamental como “escola”. Nos discursos das crianças e de suas mães, os aspectos educacionais foram ausentes na educação infantil. Por outro lado, as narrativas da criança e de sua mãe, apresentadas acima, ao enfatizarem que não houve aprendizagem na pré-escola, indicam-nos que reconhecem, como função dessa etapa, também o ato de ensinar.

As crianças, ao dicotomizarem (brincar X aprender; creche X escola), nos apresentaram esses espaços como distintos e descontínuos, sendo que a função de ensinar corresponderia somente à escola. O processo de transição e preparação da criança para a entrada no ensino fundamental tem se instaurado como descontínuo (Martins; Facci, 2020). As crianças participantes desta pesquisa identificaram que a entrada no primeiro ano, também marcada pela mudança para outra unidade de ensino, configurou, para elas, a entrada na escola, referenciada como local onde se institui a aprendizagem. Para Ronaldo (09 anos), esse momento foi significativo: “eu fiquei feliz porque [aqui na escola] tinha mais dever”. Ele nos explicou que dever referiam-se às ações para serem desenvolvidas em sala de aula ministradas pela professora. Nesse sentido, a entrada na escola circunscreve sua posição de estudante, em que necessita cumprir alguns deveres, tanto no sentido das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula quanto nas obrigações com o novo contexto que são reverberados para o estudante e seus familiares, conforme propõe Leontiev (1978). Tal como expressou Neimar (09

² As crianças participantes da pesquisa ingressaram no sistema de ensino (pré-escola) na idade recomendada, conforme relatos das mães durante as entrevistas.



anos) “foi ótimo [entrar no primeiro ano], eu senti orgulho e minha mãe também”. Ao questionarmos sobre os motivos pelos quais ficou orgulhoso, ele explicou: “fui aprendendo as letras do alfabeto”.

A mudança para outra unidade de ensino foi apontada por Gu (12 anos) como estranha, pois não sabia localizar a sala de aula, tudo “era diferente”. Apesar de mencionar que a creche era grande, a escola tinha outra dimensão, porque era bem maior, com mais salas de aula, mais crianças; este aspecto também foi exposto por Martins (2013), quando mencionou algumas características referentes à transição da criança da educação infantil para a primeira fase do ensino fundamental.

Os relatos apresentados foram compondo o cenário escolar, delineando que a entrada na escola, para os(as) estudantes, é o que dá início ao processo de aprendizagem. Os sentimentos de alegria, estranhamento e expectativas acompanharam esse processo de transição. Conforme Araújo (2024, p. 128): “[...] o período de transição é um momento muito importante na vida das crianças, repleto de intensos sentimentos, entre os quais se destacam o entusiasmo, a alegria, a ansiedade, a insegurança e o medo”. Assegurar que o processo de transição transcorra contemplando as especificidades de cada período de vida, implica-nos que, na condução desse processo de transição, haja intencionalidade. Nas palavras de Mendonça (2019, p. 183),

A condução do processo de transição não deve reforçar as diferenças entre as atividades, relacionando o jogo com prazer e o estudo à obrigação, mas sim trabalhar ambos em conjunto, estabelecendo prazer ao ato de conhecer e destacando as novas possibilidades e a riqueza da nova posição ocupada pela criança na entrada do ensino fundamental, ou seja, na criação de uma motivação social ao estudo.

Quais as compreensões da criança acerca desse “novo” ambiente? Quais expectativas e o que encontram no contexto escolar? Essas foram questões que nos conduziram para o próximo tópico.

A ESCOLA: COMPREENSÕES DAS CRIANÇAS

Numa das atividades desenvolvidas em grupo, solicitamos às crianças que caracterizassem com uma palavra ou mais de uma a escola. Algumas escreveram, outras verbalizaram as seguintes expressões: “bonita e grande, maravilhosa, divertida, legal, educativa, local para aprender”. Houve uma referência pela maioria das crianças aos aspectos arquitetônicos e estruturais (bonita, grande, espaçosa), e aos relacionados à aprendizagem. Em outro momento, elas capturaram, utilizando uma máquina fotográfica instantânea, o ambiente escolar. Os registros fotográficos foram: da quadra, de uma sala de aula, da biblioteca, com a melhor amiga, do jardim interno da escola, das árvores.

Essas fotografias acrescidas das caracterizações da escola revelaram o entendimento das crianças desse ambiente, em que os espaços, como a quadra, a sala de aula, o jardim, conferem estrutura à escola. Enquanto as relações com os(as) colegas e professores(as) dão contornos afetivos à escola, identificada como um local onde ocorre o processo de escolarização.

Ainda refletindo sobre o que fazem na escola, num dos encontros colocamos no centro de uma mesa uma cartolina com a frase: “Na escola fazemos...” as crianças completaram (escrevendo ou verbalizando) com as seguintes palavras: “deveres, brincadeiras, estudo, jogamos bola, corremos, amigos, provas, aprendemos a ler”. Os relatos posteriores revelam alguns dos motivos das crianças para frequentarem a escola: “eu venho na escola pra estudar, pra aprender a lê, fazer novos amigos, conhecer novos professores”, sintetizou Neimar (09 anos). Para Gu (12 anos), frequentar a escola “é legal, aprendo muita coisa [português, matemática, ciências, geografia]”.





As crianças reconhecem a escola como um lugar para estudar, para aprender, para brincar e fazer amigos. Essas atribuições vão formando imagens dessa realidade, bem como de sua posição como estudante. Na idade escolar, há um salto qualitativo na relação da criança com os fenômenos e objetos circundantes. Para Vygotski (1996), a relação da criança com o meio social realiza-se através da vivência e da atividade. Nas palavras do autor, “a vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade” (p. 383, tradução nossa). A atividade, enquanto categoria teórica, é impulsionada pelas necessidades humanas e ações voltadas para determinados fins, que surgem durante o processo de relação do sujeito com a realidade (Pasqualini, 2016).

Nas narrativas das crianças foram salientados outros aspectos que integravam suas vivências no contexto escolar: a recreação e a relação com os(as) colegas. A recreação é um momento muito esperado pelas crianças. Moranguinho (09 anos) destacou que na sala de aula ela tem que manter o silêncio, a disciplina, já na recreação, ela muda completamente: “pula, brinca, grita”. Como indicado anteriormente, as crianças identificaram uma primazia da brincadeira no CEI, enquanto na escola essa atividade é deslocada para momentos específicos demarcados no tempo e no espaço. Sobre a brincadeira, Vigotski (2021) destacou que ela vai perdendo a centralidade quando a criança está na escola, mas não deixa de existir e manifestar-se na forma de jogos com regras, a exemplo dos jogos esportivos.

A escola enquanto espaço relacional entre pares foi capturada por Moranguinho (09 anos). Sobre a foto com a melhor amiga, ela nos explicou que conversar e brincar com a amiga era uma das coisas que mais gostava na escola. Essas relações de amizades constituídas no espaço escolar dialogam com a pesquisa de Asbahr e Souza (2014), realizada com estudantes da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Na pesquisa, as crianças identificaram como importante na escola “encontrar com colegas e se divertir”, sendo um “motivo afetivo relacionado à presença do outro e, que embora não se relacione diretamente à atividade de estudo, deve ser considerado na organização da atividade pedagógica” (p. 172). As pesquisadoras discutem que algumas ações de estudos são iniciadas pelos motivos afetivos e no transcurso da realização dessas ações, cujos “[...] resultados obtidos geravam motivos hierarquicamente superiores no que diz respeito à atividade de estudo. O motivo passa a ser aprender” (p. 172).

Conforme realçado por Leontiev (1978, p. 347, tradução nossa) “[...] uma das tarefas educativas mais importante é criar motivos sérios para o estudo”. O(A) professor(a) tem um papel essencial na produção desses motivos na medida em que organiza as tarefas e as ações de maneira intencional para favorecer esse processo. Lembremos que a atividade de estudo – atividade guia da idade escolar –, constituída no processo de ensino e aprendizagem, tem na escola o cenário para que seja implantada e acessada pelas crianças em nossa cultura. Para isso faz-se necessária a organização desse ensino (Abrantes; Eidt, 2019), pois a entrada da criança na escola pode representar um momento de reviravolta e transformação no desenvolvimento:

[...] sua percepção de mundo amplia-se significativamente em função do processo de assimilação das formas mais elaboradas de conhecimento científico, filosófico e artístico. A relação do escolar com o mundo passa a ser mediada por esses conhecimentos, provocando uma mudança na forma como ele se relaciona com a realidade e consigo mesmo (Abrantes; Eidt, 2019, p. 27).



A atividade de estudo “reestrutura e enriquece o desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança” (Mendonça, 2019, p. 108). No curso dos encontros com as crianças, pudemos observar que, ao discorrerem sobre o que buscam, desejam e realizam na escola, elas apontaram, em muitos momentos, satisfação por estarem naquele ambiente – seja ao dizerem que achavam a escola bonita e grande, seja ao partilharem momentos com os(as) colegas e de diversão durante a recreação. Notamos que elas atribuem expectativas a esse ambiente relacionadas à aprendizagem, como expresso por Neimar (09 anos) “[...] eu venho na escola pra aprender, eu quero muito aprender lê”. As crianças querem estar na escola, entretanto, frequentar os espaços escolares não assegura o processo de escolarização; há um desencontro: estão num local que elas concebem como sendo “para aprender e não aprendem”. Os apontamentos e compreensões das crianças a respeito dos impeditivos à escolarização encontram-se abordados a seguir.

SENTIMENTOS DAS CRIANÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No decorrer da pesquisa, as crianças expuseram suas compreensões acerca do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que o(a) professor(a) é “aquele que ensina”, como verbalizou uma das crianças durante uma visita à exposição que montamos com as imagens (fotografias e pinturas) que remetiam à educação e ao ambiente escolar. Em outra atividade, Gu (12 anos) apresentou-nos como características do(a) professor(a): “muito inteligente, paciente e que ensina”.

Outra função atribuída ao(a) professor(a) pelas crianças foi a de “ajudar” quando estão com alguma dificuldade, seja no entendimento do conteúdo que está sendo ensinado ou na realização das tarefas propostas. Apesar de identificarem tais funções, algumas crianças relataram que não direcionam suas dúvidas, suas dificuldades para o(a) professor(a): “eu fico esperando o tio fazer [correção das tarefas], tenho vergonha de falar [sobre as dificuldades] com o tio”, explicou Zinho (12 anos). Gu (12 anos) também destacou que “é estranho, você quer perguntar uma coisa e tem medo, tipo é meio ruim”.

Tais relatos, permeados pelos sentimentos de medo e vergonha impedindo o acesso ao conhecimento científico, nos lançam à unidade afetivo-cognitiva presentes nas atividades desenvolvidas pelo escolar. No processo relacional “professor(a) e criança” que integra o ensinar e o aprender, instaura-se uma relação permeada pelo afeto, como discutido por Gomes (2008). Nesse processo de ensino, há o reconhecimento do(da) professor(a) enquanto figura central numa sala de aula, como destacou uma das crianças quando perguntamos o que acontece numa sala de aula, e a resposta rápida foi “estudo”. Diante disso, questionamos: “Estudo?”, e ele afirmou: “É né...” (Juninho, 09 anos). Essa resposta, apresentada de maneira sintética, torna evidente que em uma sala de aula o que ocorre é o estudo.

De modo geral, o termo estudo foi utilizado pelas crianças para designar as ações que envolviam a realização de tarefas e os “deveres”, como copiar texto, aprender a escrever, aprender a ler – estes exemplos foram apontados pelo grupo do terceiro ano. Já as crianças do quinto ano identificaram: aprender as disciplinas curriculares, como geografia, português, matemática, ciências, história; e também apresentaram como estudo as tarefas escolares realizadas em casa.





Em meio a essas ações, o desenvolvimento das atividades relacionadas à aprendizagem de matemática foram as preferidas, sendo que para o grupo do terceiro ano foram as operações básicas (soma e adição), com destaque para as “continhas”; enquanto o grupo do quinto ano acrescentou a multiplicação e a divisão. As crianças verbalizaram que ficavam alegres ao realizarem essas operações, pois as faziam sem apoio do(a) professor(a) ou de algum familiar nas tarefas para casa.

Dentre as atividades preteridas e que denotavam dificuldades experienciadas na apropriação dos conteúdos escolares, estavam a escrita, leitura, interpretação e compreensão de texto. Nas palavras de Ronaldo (09 anos): “é muito difícil aprender português, escrever as palavras”. Já para Moranguinho (09 anos), desde o primeiro ano sua dificuldade é “a leitura [...] eu fico triste porque não consegui aprender. Eu tenho dificuldades, eu sempre tive dificuldades [...] gostaria muito de escrever perfeitamente”. No desenvolvimento dessas atividades para casa, as crianças relataram que inicialmente tentavam realizá-las sozinhas, mas na maioria das vezes necessitavam de apoio e recorriam a algum membro familiar – ou, em poucos casos, à professora de reforço escolar. Moranguinho (09 anos) relatou que, quando não conseguia realizar a tarefa sozinha, associava que não havia aprendido: “Eu fico triste, porque não consegui aprender”. Os sentimentos relacionados a esse momento também foram expressos por Gi (12 anos): “Eu fico confusa [quando não sei], eu pergunto pra alguém ou pesquiso na internet. Eu fico triste quando não consigo fazer”.

As peculiaridades do processo de aprendizagem da leitura e da escrita têm sido investigadas por pesquisadoras brasileiras, como Franco e Martins (2021), subsidiadas pelos pressupostos da Psicologia Histórico Cultural. Sobre a apropriação da linguagem escrita, Silva (2022) afirma que é necessário o entendimento “[...] dos afetos/emoções, sentimentos e vivências suscitados”; uma vez que a apropriação da linguagem escrita “[...] modifica a qualidade da unidade afetivo-cognitiva, possibilitando novas relações conceituais, dentre as quais estão presentes as novas relações da criança em idade escolar inicial com seus afetos, emoções, sentimentos e vivências” (Silva, 2022, p. 73).

As crianças indicaram que as dificuldades vivenciadas na realização das atividades escolares sinalizam para elas o “não aprender”. Neimar (09 anos), durante a realização das tarefas, pergunta a sua mãe: “por que eu não tô aprendendo?”. No desenvolvimento desta pesquisa, o entrelaçamento das dificuldades do processo de escolarização aos sentimentos foi realçado quando adentramos à discussão sobre a reprovação, e Moranguinho (09 anos) expôs: “não gosto de lembrar dessa época, não gosto, porque eu não passei de ano”. Tal acontecimento foi registrado por todas as crianças na construção da linha do tempo, sendo um episódio muito marcante para elas, mobilizando sentimentos e compreensões a respeito desse fato. Moranguinho entende que a retenção no terceiro ano foi porque a professora passava dever que ela não sabia, assim como atribui esse fato à troca de professoras no decorrer do ano letivo.

Ainda sobre os sentimentos e as compreensões acerca da reprovação, Gu (12 anos) relatou: “foi esquisito, bocado de gente passando e você ficando, eu fiquei triste”. Ele nos explicou que a professora o reprovou por não estar “alfabetizado”. Nós perguntamos: “o que é estar alfabetizado?”, e ele deu a seguinte pergunta-resposta: “Que você não aprendeu nada? Acho que é porque você não aprendeu nada”; nós indagamos: “Você não aprendeu nada?”. Ele expressou: “Eu acho que eu aprendi, eu aprendi matemática, português”. Não estar alfabetizado também foi reiterado por outras crianças, uma delas justificou a partir do que sua professora havia falado: “minha professora achou melhor eu ficar no terceiro ano para eu ir pro quarto ano reforçado”. Esse reforço consistia em: “reforçar minhas letras, reforçar minha leitura, a minha alfabetização”, apontou Neimar (09 anos).



Os relatos das crianças revelaram sentimentos como tristeza, incapacidade, frustração, estranheza, entre outros relacionados às dificuldades vivenciadas no processo de escolarização. Essas dificuldades foram realçadas, principalmente, em dois momentos: durante a realização das tarefas no espaço doméstico e quando da reprovação. As crianças falam sobre essas dificuldades e os sentimentos correspondentes, especialmente com as pessoas do núcleo familiar. Tal aspecto sinaliza que elas não reconhecem a escola como um espaço no qual podem expor seus sentimentos quanto aos obstáculos vivenciados no processo de escolarização.

Um dos momentos marcantes durante a pesquisa foi quando lançamos para as crianças a seguinte pergunta hipotética: “Se sua professora fosse sua estudante, o que você gostaria que ela aprendesse?”, e uma das crianças, sem hesitar, nos respondeu: “o que a gente sente.” No decorrer desta pesquisa, os relatos das crianças contemplaram a expressão dos seus sentimentos: a alegria por realizarem atividades que indicavam que estavam aprendendo, como as operações matemáticas; também a tristeza, o estranhamento, etc. quando não alcançavam os objetivos das aprendizagens e ocorria a retenção/reprovação. As crianças indicaram que esses sentimentos são expressos sobretudo em outro ambiente e com pessoas do núcleo familiar. Esses aspectos, associados a outros apontamentos no curso da pesquisa, sinalizam que há no espaço escolar uma fragmentação dos processos funcionais afetivos e cognitivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor deste trabalho, referenciado pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, foi ouvir algumas crianças que vivenciam obstáculos no processo de escolarização, impedindo trajetórias escolares regulares. A partir da fala dessas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, buscamos identificar os sentimentos que elas têm em relação às dificuldades no processo de escolarização. Essas e tantas outras crianças cruzam cotidianamente as trajetórias de psicólogos(as) escolares que atuam nas escolas públicas brasileiras. A partir desse encontro, os(as) profissionais têm sido provocados(as) a contribuir com o debate sobre os modos de apropriação das aprendizagens pelas crianças. Esses apontamentos coadunam com o processo de implementação da Lei n. 13.935/2019 (Brasil, 2019), que prevê os serviços de Psicologia e Serviço Social em equipe multiprofissional, nas redes de educação públicas, para promoção e melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos nesta pesquisa com as crianças, que elas apresentam seus interesses, necessidades e afetos próprios acerca do processo de escolarização. Elas reconhecem o espaço escolar enquanto promotor do ensino e da aprendizagem, remetendo ao significado social da escola. Entretanto, esse espaço não assegura trajetórias regulares, há muitos impeditivos à apropriação dos conhecimentos científicos. Tais aspectos dialogam com o trabalho de Facci (2010, p. 318), no qual expôs que o (a) psicólogo(a) escolar na escola lida: “com o sofrimento daquele que tem a expectativa de que a escola vai proporcionar a ele condições de aprender a ler e escrever, mas que nem sempre tem suas metas atingidas”. As crianças, a partir de trajetórias escolares que não foram bem-sucedidas, que não levaram à apropriação dos conhecimentos, expressam sofrimento.

No curso desta pesquisa, as crianças revelaram sentimentos como tristeza, incapacidade, medo e estranhamento relacionados às dificuldades no processo de escolarização. Notamos que essas dificuldades ganham “materialidade” no momento da realização das tarefas escolares e na





reprovação. Elas compartilham esses sentimentos, principalmente no núcleo familiar, levando-nos a inferir o não reconhecimento da escola como ambiente para expor os sentimentos ligados às dificuldades no processo de escolarização.

Esses atributos, somados a outros apontamentos na feitura desta pesquisa – como a naturalização das dificuldades do processo de escolarização por professores(as) e familiares –, nos alertam de que há, no espaço escolar, uma fragmentação dos processos funcionais afetivos e cognitivos. Considerando que a temática da unidade afetivo-cognitiva é complexa, sinalizamos a necessidade de novas incursões para aprofundamento a respeito da atividade guia da idade escolar – o estudo –, atentando-se ao desenvolvimento afetivo-cognitivo da criança no processo de escolarização. A importância no processo de escolarização dos processos funcionais afetivos e cognitivos tem sido ratificada em outros estudos, como o de Oliveira (2020), Martins (2015) e Gomes (2012; 2008).

As narrativas das crianças, suas formas de sentir, de pensar e compreender a realidade vivenciada no contexto escolar nos mobilizam a pensar sobre a função da escola, a atuação dos(das) profissionais nesse contexto e as relações entre pares, famílias e comunidade escolar. Essas narrativas e de outras crianças devem auxiliar no planejamento de atividades e ações que atendam às especificidades do processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, de apropriação do conhecimento pelas crianças e do seu modo de incursão na escola, perpassadas pelas condições sociais, culturais, históricas. O(a) Psicólogo(a) escolar, ao oportunizar espaços intencionais para ouvir as crianças, poderá contribuir para que elas revelem seus sentimentos e identifiquem tanto as dificuldades quanto as aprendizagens vivenciadas em suas trajetórias escolares.

Acessar as compreensões das crianças acerca da escolarização, identificando os dramas, as tramas e potencialidades do cotidiano escolar, são vetores para uma intervenção profissional institucional que considere as múltiplas determinações no processo de escolarização. Levando em conta as vivências das crianças, descritas por elas mesmas, os(as) profissionais poderão promover espaços dialógicos formativos no contexto escolar abordando a relação entre o desenvolvimento da criança e a aprendizagem, para a efetivação do desenvolvimento afetivo e aprendizagens significativas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 3, 2019, p. 1-36. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51694>. Acesso em: 08/08/2025.

AFONSO, Maria Lucia Miranda. Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial. In: AFONSO, Maria Lucia Miranda (org.). **Oficinas em Dinâmicas de Grupo: um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, pp. 9-30.

ARAÚJO, Marcela Aparecida Araújo. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19: implicações emocionais e pedagógica**. 2024. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024.

ASBAHR, Flávia da Silva; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 169-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/sGsCjVC9rthyH5h3TTzj-ZKn/?lang=pt>. Acesso em: 10/07/2025.



BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social do MEC. Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas. **Ministério da Educação**, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em 26 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico, versão preliminar. Brasília-DF, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 12 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Resumo Técnico. Brasília-DF/Inep/MEC, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 12 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.935 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 11- 21.

DAVÍDOV, Vasily; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, pp. 173 – 193.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicología**. México: Editorial Grijalbo, 1978, p. 490–559.

ELKONIN, Daniil Borosovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, M. (orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104–124.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos?: A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão Vygotskyana. **Revista Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 315–328, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10/08/2025.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia: Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://storage.builderall.com/franquias/2/6163630/editor-html/7338495.pdf>. Acesso em: 15/08/2025.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21–39, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/555>. Acesso em: 09/08/2025.





GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 3, p. 509 – 518, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15/08/2025.

LEONTIEV, Alexei. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et. al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1978, p. 341–354.

MARTINS, Josy Cristine. **A transição do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: a atividade principal em questão**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MARTINS, Josy Cristine; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo**. In: ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia Martins; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 3067–3535

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna. **A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural**. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-71. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.32431>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Psi-colEstud/article/view/32431>. Acesso em 15 ago. 2025.

MENDONÇA, Ana Bárbara Joaquim. **Atividade de estudo: uma síntese à luz da Psicologia histórico-cultural**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

NUNES, Lívia Daniela Gonçalves. **“Estão me ouvindo?” Sentimentos de crianças acerca de suas dificuldades no processo de escolarização**. 2025. 197f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

OLIVEIRA, Gláucia Rodrigues da Silva de. **O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogos(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. 2020. 288 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. Concepção de ser humano, desenvolvimento e educação. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 41–69. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf. Acesso em: 07/04/2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas**. 2014. 293f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.



SILVA, Patricia Barbosa da. **A apropriação da linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação.** 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. "A arte existe porque a vida não basta" - Propostas para uma parceria entre Psicologia Escolar e arte In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach Anache; CALDAS Roseli Fernandes Lins (Orgs.). **Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização.** v.2. Curitiba: CRV, 2021, p.169- 194.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico.** Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas IV: Psicología infantil.** Madrid: Visor. 1996.

