

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa De Pós-Graduação em Psicologia Do Desenvolvimento e
Aprendizagem

GABRIELA MARTINS DOS SANTOS

**MOTIVOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISES A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BAURU

2024

GABRIELA MARTINS DOS SANTOS

MOTIVOS DA ATIVIDADE DE ESTUDO NA TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: análises a partir da Psicologia
Histórico-Cultural

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências. Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Flávia da Silva Ferreira Asbahr.

Bauru

2024

S237m	Santos, Gabriela Martins dos Motivos da atividade de estudo na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental: : análises a partir da psicologia histórico-cultural / Gabriela Martins dos Santos. -- Bauru, 2024 119 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Flávia da Silva Ferreira Asbahr 1. Ensino Fundamental. 2. Transição Escolar. 3. Psicologia Histórico-Cultural. 4. Teoria da Atividade. 5. Periodização do desenvolvimento. I. Título.
-------	--

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de GABRIELA MARTINS DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Após 29 dias do mês de agosto do ano de 2024, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências (Unesp / Campus de Bauru), realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de GABRIELA MARTINS DOS SANTOS, intitulada **Motivos da atividade de estudo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR (Orientador(a) - Participação Presencial) do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. GRAZIELA LUCCHESI ROSA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / Universidade Federal do Paraná (UFPR), Profa. Dra. SILVANA GALVANI CLAUDINO KAMAZAKI (Participação Virtual) do(a) Setor de Orientação Educacional / Faculdade de Ciências (Unesp / Bauru). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

 Assinatura eletrônica de Flávia da Silva Ferreira Asbahr
Flávia da Silva Ferreira Asbahr
CPF: 024.010.110-00
e-mail: flavia.asbahr@fci.unesp.br

AGRADECIMENTOS

À minha família que tanto amo, minha irmã Isa, meus pais Vita e Silvio que não mediram esforços para que este mestrado fosse possível, desde o incentivo no processo seletivo, o suporte para a mudança de estado e cidade (!), até os momentos mais difíceis em que o abraço e aconchego de estar presencialmente não eram possíveis, mas havia a certeza de que o que acontecesse nós estaríamos juntos. Obrigada, pai e mãe por me ensinarem que o estudo é importante e que pode ter sentido para além das amarras da meritocracia.

Um obrigado especial à minha irmã Isa, desde sempre acalanto e minha melhor amiga, dedico a você também este trabalho, que possamos sempre cultivar essa parceria e levantar uma à outra em tudo que almejarmos realizar.

Às amigas, amigos e colegas do grupo de estudos TECER, em que compartilhamos momentos importantes de desenvolvimento teórico de nossas pesquisas, mas, sobretudo, colocamos em movimento construir conhecimento de forma coletiva, acolhedora e provocadora. À professora Neusa, que infelizmente não está mais conosco, mas guardarei lembranças e memórias de afeto dos momentos que estivemos juntas.

À Bárbara, Caio, Vitor, Leda pelo acolhimento quando cheguei em Bauru, não tenho palavras para agradecer o quanto foi importante naquele momento e durante a morada na nova cidade poder ter a companhia e acolhida de vocês. Fico imensamente feliz dos momentos que estivemos juntos, as reuniões do TECER, eventos de congressos, encontros de fim ano, karaokê...

À Isadora e Lê Andrade pela parceria de tantos anos, entre idas e vindas de amizade, mas carregadas sempre de carinho e compreensão pelos caminhos umas das outras. Às mulheres que compõem os espaços potentes dos quais faço parte: Grupo Coral “Boca do Brilho” e Bloca de Carnaval “Ela Pode Ela Vai”, em que expressar arte e resistência foi/é um dos pilares para movimentar a vida, e que foram tão significativos nesse processo do mestrado.

Aos participantes da pesquisa de campo deste trabalho, pela receptividade em compor a pesquisa, em que se mostraram solícitos e interessados pela temática. À equipe pedagógica e professores pelas trocas, aos funcionários da escola pela cordialidade e respeito e às alunas e alunos do 5º/6º ano. Agradeço também aos professores e servidores do Programa de Pós-Graduação pelo suporte.

À minha orientadora Flávia, que, de uma figura distante de admiração das produções acadêmicas conhecida por mim apenas no sobrenome Asbahr, tornou-se uma orientadora excelente que acolheu minhas ideias e tanto me ensinou sobre o propósito de ser pesquisadora

frente a tantos desafios dessa sociedade. E para além de toda aprendizagem teórica e acadêmica, se mostrou sempre presente e acolhedora – não me esquecerei que quando nos conhecemos pessoalmente fez questão de apresentar o campus da Unesp. Obrigada por todo o apoio na minha estadia em Bauru.

Às professoras que compuseram a banca examinadora deste trabalho, Graziela Lucchesi, Silvana Kamazaki e Juliana Pasqualini na banca de qualificação, pela disponibilidade e interesse em compartilhar seus conhecimentos e apontamentos para a realização desta pesquisa, e também pelo incentivo. Foi uma grande realização e honra tê-las na concretização deste trabalho. À Ana Karoline, pela revisão final do trabalho escrito, com sua leitura atenta, cuidadosa e apontamentos que deixaram o texto ainda mais “redondinho” e acessível para os leitores.

À FAPESP pelo apoio de financiamento para a realização desta pesquisa (Processo 2022/07622-6).

Nada É Impossível De Mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural.
Pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural.
Nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

SANTOS, Gabriela Martins dos. **Motivos da atividade de estudo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental:** análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a estrutura de motivos da atividade de estudo na transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender se há indícios de transformação de motivos nesta transição de etapa escolar. Como referência teórica têm-se os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. As produções acadêmicas brasileiras têm caracterizado a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental como momento de ruptura, em que apresenta mudanças particulares nas condições objetivas da dinâmica escolar, e, sobretudo, nas condições subjetivas dos estudantes em relação à sua atividade de estudo. Essa pesquisa compõe-se de investigação de inspiração etnográfica realizada entre outubro de 2022 e março de 2023, em uma escola pública do interior paulista, com uma turma de estudantes e professores do 5º ano dos Anos Iniciais, e posteriormente, os mesmos estudantes e novos docentes do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como procedimentos metodológicos, nos meses finais do ano letivo do 5º ano, foi feito acompanhamento do cotidiano escolar da turma, por meio de observação das aulas da turma; roda de conversa com dez alunos divididos em dois grupos e entrevistas individuais com duas professoras. Posteriormente, nos meses iniciais do ano letivo do 6º ano, as mesmas estratégias foram utilizadas com os alunos participantes, oito estudantes, e os novos professores dos Anos Finais, dois docentes. Como procedimentos analíticos foram organizadas categorias descritivas e, em seguida, analíticas com os significados dos docentes e estudantes referente ao papel da escola, ao processo da transição escolar, à relação professores-alunos e à dinâmica entre os estudantes. Concluiu-se que a formação dos motivos da atividade de estudo constitui-se em movimento que não se dá de forma explícita e linear, de modo que o processo vivido pelos alunos se apresenta como uma transição institucional, pedagógica e psicológica dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, os aspectos da adolescência inicial e a periodização do desenvolvimento são apresentados como contribuições para a organização de práticas pedagógicas a fim de contemplar as particularidades e desafios do processo de transição escolar.

Palavras-chave: ensino fundamental; transição escolar; psicologia histórico-cultural; teoria da atividade; periodização do desenvolvimento.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the structure of motives of study activity in the transition from the 5th year of the Initial Years to the 6th year of the Final Years of Elementary School, in order to understand whether there are signs of transformation of motives in this school stage transition. . As a theoretical reference, we have the foundations of Historical-Cultural Psychology. Brazilian academic productions have characterized the transition from the Initial Years to the Final Years of Elementary School as a moment of rupture, in which it presents particular changes in the objective conditions of school dynamics, and, above all, in the subjective conditions of students in relation to their educational activity. study. This research consists of an ethnographic-inspired investigation carried out between October 2022 and March 2023, in a public school in the interior of São Paulo, with a group of students and teachers from the 5th year of the Early Years, and later, the same students and new teachers of the 6th year of the Final Years of Elementary School. As methodological procedures, in the final months of the 5th year school year, the class' daily school life was monitored, through observation of the class's classes; conversation circle with ten students divided into two groups and individual interviews with two teachers. Subsequently, in the initial months of the 6th year school year, the same strategies were used with the participating students, eight students, and the new Final Year teachers, two teachers. As analytical procedures, descriptive and then analytical categories were organized with the meanings of teachers and students regarding the role of the school, the school transition process, teacher-student relationships and dynamics between students. It was concluded that the formation of the reasons for the study activity constitutes a movement that does not occur in an explicit and linear way, so that the process experienced by the students presents itself as an institutional, pedagogical and psychological transition from the Initial Years to the Final Years of Elementary School. Furthermore, aspects of early adolescence and periodization of development contain contributions to the development of pedagogical practices in order to address the particularities and challenges of the school transition process.

Keywords: Elementary School; School Transition; Historical-Cultural Psychology; Activity Theory; Periodization of development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto aula de matemática	81
Figura 2 - Foto caderno de aluno 6º ano	81
Figura 3 - Modelo explicativo dos motivos e significados no processo de transição escolar ..	91
Figura 4 - Atividade externa da sala de aula no 5º ano	106
Figura 5 - Anotações de atividade no 5º ano	107
Figura 6 - Organização do caderno de um aluno no 6º ano	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da pesquisa de campo	18
Quadro 2 - Etapa 1 das ações metodológicas da pesquisa.....	21
Quadro 3 - Etapa 2 das ações metodológicas da pesquisa.....	21
Quadro 4 - Levantamento das produções brasileiras sobre a transição escolar do Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental Fonte: A autora (2024).....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 A TEMÁTICA EM QUESTÃO	13
1.2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS ..	15
1.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES	16
1.4 CUIDADOS ÉTICOS.....	19
1.5 AÇÕES METODOLÓGICAS.....	19
2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	25
2.1 PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	25
2.1.1 Conceito de Atividade	27
2.1.2 Necessidades e formação de motivos: contribuições de L. I. Bozhovich.....	32
2.1.3 Periodização do desenvolvimento: caráter estadal e transformação dos motivos da atividade.....	39
2.2 PRODUÇÕES BRASILEIRAS EXISTENTES SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	45
2.3 BREVE PANORAMA DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE ENSINO E ESTUDO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	51
3 SIGNIFICADOS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS.....	56
3.1 DINÂMICAS ESCOLARES NO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AÇÕES DE ENSINO E AÇÕES DE ESTUDO	58
3.2 SIGNIFICADOS NO 5º ANO: VISÃO DOS ALUNOS	63
3.2.1 Significados sobre a escola para os alunos no 5º ano	63
3.2.2 Significados sobre a relação com os professores para os alunos no 5º ano.....	64
3.2.3 Significados sobre a relação entre os alunos no 5º ano	66
3.2.4 Significados sobre os motivos da atividade de estudo e vivências no 5º ano.....	67

3.2.5 Significados sobre o 6º ano.....	69
3.3 SIGNIFICADOS NO 5º ANO: VISÃO DOS PROFESSORES	70
3.4 SIGNIFICADOS E DINÂMICA ESCOLAR NO 6º ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE MUDOU? O QUE PERMANECEU?	74
4 ALGUMAS SÍNTESES: CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DA TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL, PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	91
4.1 ADOLESCÊNCIA INICIAL E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DA TRANSIÇÃO ESCOLAR.....	102
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para roda de conversa com alunos no 5º ano.....	119
APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para roda de conversa com alunos no 6º ano.....	119
APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para entrevistas com professores do 5º ano	119
APÊNDICE D - Roteiro de perguntas para entrevistas com professores do 6º ano.....	119

1 INTRODUÇÃO

Como motivação para o presente trabalho tenho como ponto de partida meus anseios e interesses pela área educacional desde a graduação em psicologia. Em minha trajetória acadêmica trilhei, na graduação, experiências em que pude aprender sobre os fundamentos teóricos em relação ao campo da educação e uma visão crítica da função da psicologia na relação entre desenvolvimento humano e assuntos educacionais. Nisso, o conceito de sentido pessoal, a partir da psicologia histórico-cultural, foi me despertando interesses e pude me debruçar em explorá-lo nas práticas do estágio profissional da universidade em que desenvolvemos intervenções com estudantes do 7º ano, e também com alunos do Ensino Médio com atividades relacionadas à temática de saúde mental na escola. O contato com o contexto escolar, então, mostrou-se cada vez mais instigante, com muitos desafios, embora acolhedor para desenvolvimentos futuros. Após ter desenvolvido no trabalho de conclusão de curso uma análise sobre o sentido pessoal da atividade de estudo de estudantes inseridos na educação superior brasileira, a pós-graduação mostrou-se como possibilidade a ser angariada para trilhar novos caminhos.

Além disso, tendo crescido permeada por um contexto familiar em que aprendi que precisamos lutar por uma educação pública, de qualidade e na defesa de uma educação emancipadora, tenho buscado como psicóloga e pesquisadora aliar minhas necessidades e desejos de pesquisa às demandas da educação, mas agora voltadas à Educação Básica, contexto em que minha orientadora tem relevantes contribuições. Percebi, então, a oportunidade de desenvolver-me nos estudos sobre adolescência e a possibilidade de realizar uma pesquisa empírica, algo que almejava e seria uma forma de ter mais contato com a prática da escola, não apenas como pesquisadora que precisa de um campo para coletar seus dados, mas como sujeito que acredita que a produção acadêmica deve visar a comunidade e transformação da realidade.

Em relação ao estilo do discurso neste trabalho, será utilizada a primeira pessoa do discurso – “eu” e demais conjugações – na apresentação da trajetória acadêmica da pesquisadora, bem como nos momentos de descrição da pesquisa de campo, com as atividades realizadas diretamente com os participantes e apontamentos sobre a observação do cotidiano escolar. Já o restante do texto será em terceira pessoa – “nós” e demais conjugações –, destacando o caráter coletivo da construção desta pesquisa.

Dito isso, iniciemos o desenvolvimento deste trabalho, parte de uma jornada importante da espiral que significa a produção de conhecimento para mim e a busca por contribuir para a ciência e educação brasileira.

1.1 A TEMÁTICA EM QUESTÃO

A presente pesquisa apresenta como tema a transição do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental, o que engloba a transição dos níveis de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) aos Anos Finais (6º ao 9º ano). Esta investigação coloca-se como relevante na medida em que, apesar da existência de produções científicas relacionadas aos processos educativos na escola e aprofundamento sobre adolescência e atividade de estudo (Pereira, 2019; Anjos; Duarte, 2016; Leal; Facci; Souza, 2014; Asbahr, 2011), há nos processos de transição particularidades cabíveis de análise para além das tradicionalmente discutidas – transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, dos Anos Finais para o Ensino Médio, assim como do Ensino Médio para o Ensino Superior. Nesse sentido, focamos no presente trabalho a temática que vem tomando cada vez mais espaço das produções acadêmicas: a transição dos Anos Iniciais aos Anos Finais, principalmente, diante de uma realidade escolar singular que envolve a entrada para os Anos Finais.

As produções acadêmicas brasileiras (Cassoni; Penna de Carvalho; Leme; Marturano; Fontaine, 2021; Tomé, 2015; Cainelli, 2011) têm caracterizado a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental como momento de ruptura, em que apresenta mudanças particulares nas condições objetivas da dinâmica escolar, e, sobretudo, nas condições subjetivas dos estudantes em relação à sua atividade de estudo. Destaca-se também que os Anos Iniciais do Fundamental têm como característica “um interesse genuíno pelo que se aprende” (Tomé, 2015, p. 16). Já nos Anos Finais, torna-se perceptível a dificuldade em atribuir significado à atividade de estudo, de modo que, na entrada para o 6º ano, as demandas dos alunos não são tão nítidas quanto à transição de outros níveis de ensino – como do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, por exemplo (Tomé, 2015).

Dito isso, este trabalho justifica-se e coloca-se como relevante ao desenvolvimento de estudos que visem construir novas perspectivas para o processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, dado que as produções existentes têm caracterizado esse momento de transição para os Anos Finais como desprovido de amparo e com limitada construção mútua entre alunos, professores e equipe pedagógica. Para isso, é necessário, portanto, dar foco a

compreender e analisar os motivos que os alunos têm para com a escola e seus estudos, utilizando-se da perspectiva e contribuições da psicologia histórico-cultural e conceitos da periodização do desenvolvimento para a realização das discussões.

Destaca-se a necessidade de realizá-las através de perspectiva psicológica, de modo que Anjos e Duarte (2016) colocam que, no que se refere às “condições de desenvolvimento do adolescente” essas “se diferenciam muito das do escolar primário (p. 198)”, o que nos faz pensar, portanto, que podem existir aspectos singulares nas vivências dos estudantes do 5º ano, diferindo-as das vivências de quem acaba de adentrar o 6º ano. Além disso, tendo em vista as contribuições da psicologia histórico-cultural, buscaremos articular os conceitos de atividade, motivos e atividade de estudo, bem como a compreensão em relação às condições concretas de vida como elementos determinantes. Ou seja, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais – com os adultos e demais sujeitos – configuram mudanças qualitativas em como se relaciona com si mesma e com o mundo, o que perpassa sua Atividade, e dentro do âmbito e contexto escolar, sua atividade de estudo (Leontiev, 2001).

Assim sendo, a presente pesquisa possui como *objetivo geral* analisar a estrutura de motivos da atividade de estudo na transição do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender se há indícios de transformação de motivos nesta transição de etapa escolar. Foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) elucidar as principais categorias da Psicologia Histórico-Cultural referente a periodização do desenvolvimento e formação de motivos na atividade de estudo, tendo como base os fundamentos teóricos referentes ao caráter histórico do psiquismo e do desenvolvimento humano; b) mapear, por meio de pesquisa de campo com estudantes do 5º ano e posteriormente em sua entrada no 6º ano do Ensino Fundamental, os aspectos envolvidos nas relações sociais e pedagógicas no processo de transição do Ensino Fundamental; c) analisar, a partir dos dados obtidos e apresentação dos resultados, quais determinações permeiam a transição desses alunos, no sentido das mudanças ou não na estrutura de motivos da atividade de estudo; d) analisar o papel de mediação da escola nesse processo de transição dos estudantes.

Espera-se, portanto, contribuir com a produção de conhecimento necessária para amparar e fortalecer a comunidade escolar e a psicologia enquanto ciência e profissão no enfrentamento dos desafios e particularidades do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, de modo que a atuação frente a esse processo ocorra visando os estudantes com um papel ativo em sua própria formação acadêmica.

Referente à organização dos capítulos deste trabalho, a fizemos da seguinte forma: após a introdução, no capítulo 2, trazemos os pressupostos teóricos e fundamentos da psicologia

histórico-cultural, bem como da periodização do desenvolvimento a fim de apresentar as contribuições dos psicólogos soviéticos e demais autores, mais especificamente em relação à Teoria da atividade de Leontiev, contribuições de Vigotski, Bozhovich, conceito de necessidades e transição escolar. Em seguida, expusemos um breve panorama geral das produções brasileiras existentes acerca da temática do processo de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e destacamos os principais aspectos abordados pelas produções científicas. Por fim, há a resumida exposição sobre o contexto histórico do cenário educacional brasileiro, a fim de compreender as condições concretas que constituem os desafios quando falamos de assuntos educacionais, sobretudo em relação à Educação Básica brasileira.

No capítulo 3, apresentamos a pesquisa de campo realizada, junto da análise dos dados obtidos, em que foram organizadas categorias descritivas e, em seguida, analíticas com os significados, concepções e expectativas dos docentes e estudantes referente ao processo de transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Para isso organizamos os itens do capítulo a fim de dissertar sobre o movimento da pesquisa empírica, de modo a subdividir em: 3.1 Dinâmicas escolares no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ações de ensino e ações de estudo; 3.2 Significados no 5º ano: visão dos alunos; 3.3 Significados no 5º ano: visão dos professores; e 3.4 Significados e dinâmica escolar no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental: o que mudou? O que permaneceu?

Por fim, no capítulo 4, tivemos como objetivo apresentar e discorrer sobre as sínteses possíveis a partir da pesquisa de campo, no intuito de impulsionar a construção de possibilidades de práticas pedagógicas no processo da transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, nos debruçamos sobre as contribuições referentes à adolescência inicial e trazemos algumas sínteses como possíveis contribuições para pensar o papel dos professores na mediação do processo de transição escolar, tendo as ações de ensino e ações de estudo como parte fundamental para a formação dos motivos da atividade dos alunos.

1.2 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS

Amparadas pelo método do materialismo histórico-dialético, organizamos os procedimentos e pesquisa de campo a fim de colocá-lo em movimento e, assim, apreender o processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais para além de uma descrição e apresentação de aspectos já levantados pelas produções brasileiras existentes. Além disso, a partir das ferramentas metodológicas ao nosso alcance, pretende-se subsidiar as análises que

serão elaboradas neste trabalho, tendo como foco as ações de ensino e estudo no processo de transição escolar e a estrutura dos motivos da atividade - nosso objeto de estudo. Desta maneira, apresentamos nos subitens seguintes o desenvolvimento metodológico da pesquisa, em que discorreremos sobre os procedimentos, questões éticas, contexto do local do campo, participantes e ações metodológicas realizadas.

1.3 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Com o intuito de acompanhar uma turma de 5º ano em seu processo de transição escolar para o 6º ano, entendeu-se que era necessário ter como campo de pesquisa uma escola que oferecesse os níveis de ensino dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental na mesma instituição e local, ou seja, com turmas de 1º a 9º ano¹. Foi escolhida uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista, onde está situado o programa de pós-graduação em que foi desenvolvida a pesquisa. Trata-se de uma escola do sistema municipal de uma cidade de médio porte do Estado de São Paulo.

Para melhor entendimento do contexto, a escola estava situada em bairro residencial da cidade, próximo a uma praça e igreja, com poucos comércios nas redondezas, como mercearia, loja de mecânica e lanchonete. Havia, também, pontos de ônibus próximos à instituição e o bairro apresentava movimento tranquilo de pedestres e transporte, sendo mais intenso nos horários de entrada e saída dos alunos da escola. Tais observações foram possíveis, já que para me locomover até a instituição utilizei o transporte público da cidade, percebendo sua distância dos lugares mais centrais do município, movimentação de pedestres e transportes nos momentos que estive na escola para a realização da pesquisa de campo. Em relação aos espaços físicos da escola, convém destacar que apresentavam limitação de espaço e acomodação das salas devido a reformas na instituição.

Os participantes da pesquisa eram alunos e professores envolvidos no processo de transição do 5º ano para o 6º do Ensino Fundamental da escola escolhida². A disponibilidade e aceitação da escola foi etapa essencial para minha entrada na instituição e início de realização da pesquisa. Dessa forma, primeiramente foi feita reunião com a diretora para explicação da proposta de pesquisa e me coloquei à disposição para demais dúvidas e esclarecimentos. Além

¹ Conforme apresenta o material do sistema municipal de 2022 intitulado “Currículo Comum Ensino Fundamental. Versão atualizada de acordo com a BNCC (Secretaria Municipal da Educação, 2022), a cidade onde a pesquisa foi realizada possui 5 unidades escolares municipais que contemplam ambos os níveis de ensino, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

² Informações sobre os participantes serão detalhadas a seguir.

disso, tive contato com a vice-diretora e coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais em alguns momentos e ocasiões pontuais, em que procurei a coordenadora para coletar informações acerca da organização do cotidiano escolar da turma e para informar sobre minhas ações junto aos alunos e professores. De modo geral, a equipe pedagógica e demais funcionários da escola foram cordiais e receptivos com minha presença no ambiente escolar, de modo que foi possível construir uma relação de respeito e, muitas vezes, interesse da parte dos discentes e equipe em entender com mais detalhes os objetivos e ações da pesquisa.

Sobre a turma acompanhada e foco da pesquisa de campo, diante da configuração da escola, que tinha três turmas de 5º ano, foi necessário realizar observações iniciais, principalmente das salas de aula, com o objetivo de escolher qual participaria da pesquisa, já que para assegurar a qualidade do trabalho e condições objetivas da pesquisadora optou-se por focar apenas uma turma de 5º ano.

Para tal decisão, foram adotados os seguintes critérios e características a serem observadas para a escolha da turma participante: domínio dos alunos em relação aos conteúdos pedagógicos que compõem o 5º ano dos Anos Iniciais, entrosamento e dinâmica enquanto grupo e vínculo com os professores. Além disso, obteve-se comentários das professoras que uma das turmas - a escolhida - era a que tinha *“mais cara de 5º para 6º ano”*, *“eram mais maduros que os demais”* e *“é uma sala boa”*. Com isso, as observações iniciais ocorreram no início do processo da pesquisa de campo, em que, durante duas semanas, compareci à escola para acompanhar o período de aulas de cada turma. Na primeira semana, observei as três turmas de 5º ano e na semana seguinte, após descartar uma delas como possibilidade, observei novamente as turmas restantes a fim de confirmar a turma escolhida.

Dessa forma, escolheu-se a turma de 5º ano que posteriormente tornou-se o 6º ano. Cabe explicar que a turma escolhida era a com mais alunos dentre as existentes do mesmo nível de ensino, com aproximadamente 30 alunos. Porém, no cotidiano escolar, não chegava a estar completa devido a faltas e intercorrências. No ingresso para o 6º ano, a maioria dos alunos se manteve na mesma turma, pois como previamente informado pela coordenadora não haveria realocação de estudantes, tendo apenas ocorrido a saída de 3 alunos para outras escolas e entrada de 4 alunos novos advindos de outras instituições. Com isso, no 6º ano a quantidade de alunos na turma era de 31 estudantes.

Em relação aos professores, participaram docentes do 5º ano e 6º ano em momentos separados e etapas distintas da pesquisa de campo. Uma informação fundamental sobre a configuração do ensino nas escolas municipais da cidade em que se realizou a pesquisa é que, desde 2021, foi adotada a divisão das disciplinas por áreas do conhecimento no 4º e 5º ano dos

Anos Iniciais, ou seja, a partir do 4º ano os estudantes deixam de ter apenas um(a) professor(a) regente para todas as matérias - como tradicionalmente é comum nos Anos Iniciais - e a organização das aulas aproxima-se da configuração dos Anos Finais. Dessa forma, na turma de 5º ano havia um professor de língua portuguesa; uma professora de matemática; uma professora de ciências, história e geografia; uma professora de artes, uma professora de educação física e uma professora de inglês, totalizando seis professores. Cabe ressaltar que a reconfiguração envolveu redistribuir as professoras dos Anos Iniciais para ministrar as disciplinas e não a contratação de professores especialistas em cada matéria.

Pude comparecer a pelo menos uma aula de cada disciplina, tendo contato em algum momento com a maioria das professoras e professor. Porém, na realização da pesquisa foram entrevistadas duas professoras do 5º ano, sendo escolhidas a partir do critério de maior carga horária com os alunos e disponibilidade das docentes. Já no 6º ano, as disciplinas eram ministradas por novos professores, no sistema de divisão por especialidades, totalizando oito docentes para essa turma. Não tive contato com todos, já que a logística de acompanhamento das aulas não possibilitou comparecer às aulas de todas as matérias, mas pude ter momentos pontuais com alguns deles no intervalo das aulas na sala dos professores. As entrevistas realizadas ocorreram com dois professores do 6º ano, seguindo os mesmos critérios do ano anterior. Decidiu-se por esse número de docentes de forma a priorizar os professores que ficavam mais tempo com a turma, dado sua carga horária de aulas, e pela impossibilidade objetiva de entrevistar a todos.

A realização da pesquisa de campo ocorreu, em sua totalidade, de setembro de 2022 a março de 2023 e a dividimos em duas etapas, sendo a Etapa 1 de outubro a dezembro de 2022, no acompanhamento de uma turma de estudantes e professores do 5º ano dos Anos Iniciais, e posteriormente, a Etapa 2, de fevereiro a março de 2023 com os mesmos estudantes e novos professores do 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O quadro a seguir ilustra esta organização:

Quadro 1 - Etapas da pesquisa de campo

ETAPA 1	ETAPA 2
5º ano dos Anos Iniciais	6º ano dos Anos Finais
Outubro a dezembro de 2022	Fevereiro e março de 2023

Fonte: A autora (2024).

1.4 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa, tendo parecer aprovado – CAAE 60353922.4.0000.5398, número do parecer 5.563.419 – sendo indicados os riscos, garantia de sigilo e respeito aos aspectos éticos de pesquisa com seres humanos de acordo com a resolução 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2013). O projeto de pesquisa também foi apresentado e aceito pela escola, por meio de convite feito à instituição, e previamente autorizado pela Secretaria de Educação do município. Como apresentado anteriormente, a instituição onde realizei a pesquisa em todos os momentos foi receptiva e respeitosa com minha entrada na escola, o que acredito ter potencializado o cumprimento dos cuidados éticos, seja em relação às ações realizadas na pesquisa, quanto em momentos prévios e posteriores a essas ações. Enquanto pesquisadora, prezei por estabelecer uma postura de estar aberta a contribuir com a instituição, deixando nítido aos envolvidos na pesquisa que a escola não era mera “cobaia” e meio pelo qual estava coletando dados. Acredito que, desta forma, também desenvolvemos o método dialético da construção do conhecimento visando ser ponte com a comunidade³.

Também foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos alunos da turma acompanhada assinarem e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os estudantes e estes poderiam optar ou não em participar da pesquisa na etapa de roda de conversa, cujas ações metodológicas serão detalhadas no item a seguir. Foram utilizados momentos da aula dos alunos do 5º ano para explicar a pesquisa a eles e lemos juntos o Termo de Assentimento. Para os professores, foi entregue Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos convidados a participar das entrevistas realizadas.

1.5 AÇÕES METODOLÓGICAS

Com investigação de inspiração etnográfica, foram utilizadas estratégias com o intuito de apreender o processo de transição da etapa escolar e, principalmente, as principais características das dinâmicas escolares, a fim de, como afirma Pandita-Pereira (2016), acessar as características externas e aparentes do fenômeno investigado – entendendo-se que falar das

³ No intuito de colocar isto em prática foi feito convite à equipe pedagógica e docentes para assistir a banca de defesa deste trabalho, transmitida de forma remota através da plataforma Google Meet, possibilitando a escola ter acesso às reflexões analíticas e material produzido nesta pesquisa. Além disso, pensou-se em organizar uma reunião de devolutiva com a instituição após a banca de defesa.

características “acessíveis aos cinco sentidos é mais fácil identificarmos estas características externas. Quando falamos da constituição de motivos para as atividades escolares, isso se torna desafiador” (p. 25). Nos quadros 2 e 3 detalhamos as ações metodológicas utilizadas e seus objetivos em cada etapa da pesquisa:

Quadro 2 - Etapa 1 das ações metodológicas da pesquisa

ETAPA 1 - 5º ANO			
Procedimento Metodológico	Objetivos	Duração	Meio de registro
Acompanhamento do cotidiano escolar; observação das aulas de uma turma de 5º ano.	Investigar as condições objetivas de ensino dos estudantes e condições subjetivas em relação aos motivos da atividade de estudo.	Outubro a dezembro de 2022 - meses finais do ano letivo.	Registro de diário de campo ampliado.
Roda de conversa com estudantes da turma de 5º ano.	Detalhar com os alunos sobre vivências no 5º ano, impressões e expectativas para entrada no 6º ano.	Novembro de 2022.	Gravação de áudio e transcrição da roda de conversa.
Entrevistas individuais com professoras do 5º ano da turma acompanhada.	Aprofundar sobre o entendimento dos docentes em relação aos interesses escolares e sociais dos alunos no 5º ano. Compreender o que o(as) professor(as/es) pensam sobre a transição para o 6º ano.	Dezembro de 2022.	Gravação de áudio e transcrição da entrevista.

Fonte: A autora (2024).

Quadro 3 - Etapa 2 das ações metodológicas da pesquisa

ETAPA 2 - 6º ANO			
Procedimento Metodológico	Objetivos	Duração	Meio de registro
Acompanhamento do cotidiano escolar; observação das aulas da mesma turma após o ingresso nos Anos Finais	Investigar a organização da escola na transição ao 6º ano, as mudanças nas condições objetivas de ensino dos estudantes em relação aos	Fevereiro e março de 2023 - meses iniciais do ano letivo.	Registro de diário de campo ampliado.

do Ensino Fundamental, ou seja, de 6º ano.	motivos da atividade de estudo.		
Roda de conversa com estudantes da turma de 6º ano.	Detalhar com os alunos sobre as vivências iniciais no 6º ano.	Março de 2023.	Gravação de áudio e transcrição da roda de conversa.
Entrevistas individuais com professores do 6º ano da turma acompanhada.	Aprofundar o que os docentes pensam e realizam sobre o processo de transição do 5º para o 6º ano.	Março de 2023.	Gravação de áudio e transcrição da entrevista.

Fonte: A autora (2024).

Sobre o **acompanhamento e observação do cotidiano escolar**, como apresentado anteriormente, após as observações iniciais foi realizado o acompanhamento das aulas e cotidiano escolar da turma selecionada. Dessa forma, totalizamos onze observações do 5º ano nos meses finais do ano letivo de 2022. Durante sete semanas, acompanhei algumas aulas da turma (duas ou três vezes na semana), nas quais eu ficava em uma das carteiras no fundo da sala e fazia breves anotações em caderno de registro - posteriormente transferidas para documento digital em forma de registro ampliado. Também observei alguns momentos do recreio dos estudantes e frequentei a sala dos professores, onde pude ter interações com os docentes.

Cabe destacar os critérios da observação do cotidiano escolar em sala de aula, os quais foram: observação da estrutura da atividade na sala de aula, com interesses e dificuldades dos alunos, bem como suas posturas de comportamento nos momentos de realização das atividades; estar atenta à dinâmica dos sujeitos, a fim de apreender a relação entre os alunos, relação com professores e relação motivos-ações ali realizadas. Para isso, tive como instrumento, durante as observações, um caderno para registrar informações e impressões a serem utilizadas, posteriormente, na análise.

Sobre a realização das **rodas de conversas com os alunos**, como descrito no Quadro 2, foi feita no final do ano letivo do 5º ano, em novembro de 2022 e outra roda de conversa no início do ano letivo do 6º ano, em março de 2023. Participaram dessas ações um terço dos estudantes, dez alunos, da turma acompanhada, visto que não seria possível por questões logísticas de tempo e condições de organizar intervenção que mais alunos participassem. Neste momento da pesquisa de campo, minha presença enquanto pesquisadora já não era estranha aos

alunos, devido ao acompanhamento anterior que fiz em sala de aula e breves momentos de interação com eles nos dois meses anteriores. Neste contexto, a turma engajou-se em participar da ação proposta e foi feito um sorteio, com auxílio dos estudantes, para que de forma aleatória fossem escolhidos os participantes do Grupo A e Grupo B, cada um com cinco estudantes, para em seguida nos reunirmos no pátio para a roda de conversa.

O sorteio foi feito com a turma quando estavam no 5º ano. O sorteio do grupo A foi feito na sala de aula e ocorreu tranquilamente, vários alunos levantaram a mão para sortear os papéis com os nomes. Como já observado por mim em outros momentos, era comum ficarem muito animados para auxiliar em tarefas guiadas pelos adultos - professores, pedagoga, pesquisadora. Já o sorteio do grupo B foi feito no início da aula de educação física, em que, geralmente, os alunos apresentavam-se mais agitados e com conversas paralelas, sendo mais difícil organizar a turma e mantê-los atentos às orientações. Vale colocar que alguns alunos foram sorteados, mas não quiseram participar da roda de conversa, pois perderiam o futebol da aula, a professora frisou que participassem e ajudassem na pesquisa, mas ressaltei que tinham poder de escolha para participar ou não da atividade, então, sorteamos novamente e outros alunos aceitaram compor o grupo B.

Na roda de conversa realizada em novembro de 2022, foram feitas perguntas elaboradas em roteiro prévio (Apêndice A), que buscavam identificar o papel da escola para os alunos, suas impressões sobre a relação com os colegas, com os professores e expectativas para a entrada no 6º ano, assim como questionamentos surgidos a partir dos conteúdos da conversa. Cabe destacar que as perguntas previamente elaboradas também foram pensadas a fim de impulsionar os alunos a desenvolver percepção sobre suas vivências, deixando-os livres durante a roda de conversa, de modo a promover um espaço de voz e protagonismo dos participantes. Do mesmo modo, realizou-se a roda de conversa no 6º ano em março de 2023, com perguntas elaboradas em roteiro prévio (Apêndice B) em que se questionava sobre as novas vivências dos alunos no 6º ano, assim como a relação entre os alunos e deles com os professores, além de buscar identificar o que melhorou e/ou piorou com a entrada na nova etapa escolar.

Em relação às **entrevistas com os professores**, por sua vez, foi elaborado roteiro com perguntas abertas para os docentes (Apêndice C). Foram realizadas entrevistas individuais com duas professoras do 5º ano, que nomearemos E1 e E2, com o objetivo de detalhar o que pensavam e realizavam sobre o processo de transição do 5º para o 6º ano e aprofundar sobre o entendimento em relação aos interesses escolares e sociais dos alunos no 5º ano. Dessa forma, os questionamentos buscavam identificar também como era ser professor(a) do 5º ano e como era o dia a dia da sala de aula na visão dos professores. As entrevistas foram realizadas no final

do ano letivo em dezembro de 2022, no contraturno escolar, com duração média de 15 minutos cada. Como apresentado anteriormente, os entrevistados foram escolhidos a partir do critério de maior carga horária com os alunos e disponibilidade das docentes. Seguindo essa dinâmica, em março de 2023, foram realizadas entrevistas individuais com dois novos professores dos alunos, docentes do 6º ano, que nomearemos E3 e E4, escolhidos a partir dos mesmos critérios mencionados acima, com perguntas abertas sobre o 6º ano (Apêndice D). As entrevistas foram realizadas também no contraturno e tiveram em média duração de vinte minutos.

Apresentamos algumas informações do perfil dos professores participantes das entrevistas. Dentre os quatro docentes entrevistados, três eram mulheres na faixa de 30 a 42 anos, sendo uma delas autodeclarada parda e as demais brancas. As docentes tinham formação em pedagogia, psicopedagogia e cursos específicos de sua área. Uma delas lecionava na escola desde 2011, alternando entre o 4º ano e 5º ano dos Anos Iniciais. Cabe ressaltar que no 5º ano era a primeira vez que as professoras não eram regentes de suas turmas, e sim professoras de matérias específicas com a adoção da divisão das disciplinas por áreas do conhecimento. A terceira professora, E3, dava aulas para turmas do 6º ao 3º ano do ensino médio, da disciplina de História. O quarto participante era um professor, na faixa de 40 anos, autodeclarado branco, com formação acadêmica de mestrado em sua área e pós-graduação em psicopedagogia, que ministrava aulas do 6º ao 3º ano do ensino médio da disciplina de Matemática.

No capítulo a seguir, tendo como referência o exposto acima, apresentaremos os fundamentos e pressupostos teóricos que subsidiam as análises a serem desenvolvidas sobre nosso objeto de estudo, qual seja, a estrutura dos motivos da atividade de estudo no processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

2 FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

No presente capítulo, defendemos compreender o desenvolvimento do ser humano enquanto um processo histórico e dialético. Com isso, através dos pressupostos da teoria da periodização do desenvolvimento, podemos compreender sob quais aspectos e dinâmicas está atrelado o desenvolvimento do ser humano, no sentido de como se estruturam suas rupturas e saltos. Dessa forma, destacam-se as leis fundamentais que constituem o desenvolvimento do indivíduo não apenas enquanto mudanças de grau explicadas pela ótica psicologizante, mas mudanças qualitativas, calcadas nas relações sociais, que mudam e reestruturam a lógica de funcionamento do psiquismo. Nesta perspectiva, Pasqualini (2016, p. 65) ressalta que “é preciso decodificar a lógica interna que guia o percurso de desenvolvimento psíquico, o que representa um esforço de superação de uma abordagem sintomática, descritiva e fenomenológica do problema da periodização”.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural, trazendo também as contribuições da periodização do desenvolvimento. Tais premissas serão nossa base para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de construir reflexões sobre a temática da transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e, mais especificamente, visando o objeto de estudo, os motivos da atividade de estudo no processo de transição escolar. Para isso, também neste capítulo, traremos um item a fim de expor sobre as produções acadêmicas brasileiras existentes sobre o tema, de modo a apresentar um breve panorama de levantamento bibliográfico, buscando destacar os principais aspectos discutidos nessas produções sobre o processo de transição escolar. Além disso, por fim, destacaremos, resumidamente, sobre o contexto histórico do cenário educacional brasileiro, a fim de compreender as condições concretas que constituem os desafios quando falamos de assuntos educacionais, sobretudo em relação à Educação Básica brasileira.

2.1 PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Iniciamos este capítulo demarcando o ponto de partida desta pesquisa: a psicologia histórico-cultural, que tem seus fundamentos filosóficos baseados no método do materialismo

histórico-dialético. Isto significa que o elemento chave de tais pressupostos é o caráter histórico do psiquismo, no entendimento da realidade enquanto dinâmica e contraditória – e não um dualismo em que se permite apenas análise de um de seus aspectos, como mente ou corpo –, isto é, busca-se compreender os objetos em sua totalidade histórico-concreta, na qual as partes relacionam-se dinamicamente em unidade, não como mero agrupamento (Monteiro, 2015). A ideia do indivíduo enquanto um “ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 1978, p. 279) é destacada pelos autores russos, como Leontiev. O autor coloca como determinantes desse processo o desenvolvimento do trabalho e da comunicação através da linguagem, de modo que, com as modificações anatômicas – do cérebro e de ordem dos órgãos do sentido –, o desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento ontológico. Dessa forma, o sujeito se desenvolve a partir de leis biológicas e leis históricas.

O momento essencial de viragem no processo de formação do indivíduo, conforme aponta Leontiev (1978), ocorreu, na história da humanidade, no aparecimento do ser humano atual, o *Homo Sapiens*, em que as mudanças lentas e biológicas transmitidas por hereditariedade dão lugar às leis sócio-históricas que regerão a evolução do sujeito. Este coloca-se como a passagem do processo de hominização para humanização, em que a produção e aquisições do gênero humano necessitam fixar-se de algum modo. Marx (1983) foi o fundador desta ideia, desenvolvendo que a teoria demarca como atividade humana fundamental o trabalho. Assim, define o trabalho como atividade vital através da qual o indivíduo relaciona-se com o mundo, possibilitando o sujeito apropriar-se de forma útil da natureza em um movimento que, ao mesmo tempo que a modifica e a transforma, o indivíduo humaniza-se.

A psicologia histórico-cultural incorpora tais pressupostos para explicar o psiquismo humano a partir das proposições de Vigotski (1996), que postula novos princípios da periodização do desenvolvimento humano e coloca em foco as condições históricas e sociais, e, assim, contrapõe-se às explicações tradicionais hegemônicas ancoradas em teorias maturacionistas e aspectos biogenéticos em relação ao desenvolvimento psicológico. O sujeito, individual e coletivamente, modifica a natureza em função de suprir suas necessidades criam-se instrumentos, meios de produção dos simples aos mais complexos. Leontiev (1978, p. 3) demarca que “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se”, a arte e a ciência desenvolvem-se a partir desse processo.

Dito isso, um elemento fundamental à discussão aqui realizada é apontado por Leontiev (1978) – e esmiuçado por diversos autores – sobre o papel específico da educação

para a apropriação das propriedades e aptidões historicamente formadas pelo gênero humano, “quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 1978 p. 7). Percebe-se, dessa forma, relação estreita entre o progresso histórico e o progresso da educação. Em outra de suas obras Leontiev demarca

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência (2001, p. 63).

No mesmo sentido, Martins (2016, p. 14) enfatiza que tais relações instituem-se baseadas “no universo de objetivações disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos”. Com isso, a atividade de ensino, na natureza específica da educação escolar, coloca-se como imprescindível para a transmissão, socialização e internalização do conhecimento culturalmente construído para além das significações aparentes e imediatas dos fenômenos.

Isto posto, as premissas apresentadas compõem o aporte teórico que subsidia o desenvolvimento deste trabalho, com o intuito de colocar em movimento os princípios do materialismo histórico-dialético e, portanto, da psicologia histórico-cultural, incorporando-os aos objetivos da pesquisa em relação ao processo de transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Tais fundamentos também nortearão a etapa empírica da pesquisa a ser apresentada, assim como subsidiam as análises elaboradas nos capítulos posteriores.

2.1.1 Conceito de Atividade

Como apresentado anteriormente, a psicologia histórico-cultural incorpora o método histórico-dialético para explicar o psiquismo humano, tendo como fundadores da abordagem psicológica os psicólogos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria, que introduziram categorias fundamentais a serem elaboradas por diversos autores e autoras a partir dali. Nesse sentido, um conceito é fundamental para a compreensão da relação do ser humano com o mundo: a

atividade. Tal conceito aparece desde os primórdios das enunciações de Vigotski (1996) a fim de explicar os princípios da consciência e das funções psicológicas superiores.

Desenvolvida pela psicologia soviética de Vigotski, Leontiev, Davidov, entre outros autores, partindo da reflexão marxista-leninista, a Teoria da atividade constitui-se em destacar este conceito que é impreterível para a compreensão da estrutura e dinâmica do desenvolvimento humano. Leontiev (2021)⁴ ao separar um capítulo para discorrer sobre “O problema da atividade na psicologia” (p. 95) traz em foco explicá-la na contramão das concepções hegemônicas, nas quais a atividade “é interpretada ou nos limites de concepções idealistas ou conforme as orientações das ciências naturais, (...) como resposta à ação exterior de um sujeito passivo, condicionado por sua organização e instruções inatas” (p. 96). O autor estabelece que o desenvolvimento do ser humano está diretamente relacionado aos processos concretos de vida. Isto ocorre por meio da atividade que o sujeito realiza, seja ela uma atividade aparente ou uma atividade interna, as quais criarão condições para o desenvolvimento psíquico.

Quaisquer que sejam as condições e formas que sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe. [...] É evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas (Leontiev, 2021, p. 104).

Nesta ótica, o desenvolvimento do indivíduo é um processo histórico e dialético, ligado às condições objetivas de vida, de modo que a apropriação do conhecimento da humanidade constitui-se nas relações interpessoais. O conceito leontieviano de atividade nos ensina, conforme afirma Mesquita (2010), que a tentativa de satisfazer uma necessidade é o que denominamos de atividade. Sendo assim, a atividade humana constitui-se como um sistema de ações que objetiva a satisfação de necessidades. Porém, como afirma Leontiev (2021), elas não estão presas somente às necessidades biológicas do organismo da espécie, como nos animais, mas caracteriza-se enquanto uma atividade heterogênea, qualitativamente distinta e sob leis próprias, entendendo que através das relações sociais e coletivas se produz novas necessidades para os sujeitos. Como apresentado anteriormente, é destacado por Leontiev (2021, p. 110) que “na sociedade humana os objetos das necessidades são produzidos e, portanto, as próprias necessidades também são produzidas”.

⁴ Obra publicada originalmente em 1974. Agora, com sua tradução feita diretamente do russo para o português por Priscila Marques (2021).

Dessa forma, na psicologia histórico-cultural entendemos a atividade como categoria nodal para compreender o psiquismo humano. Ao encontro disso, o processo que está contido na atividade da criança não ocorre mecanicamente através de tipos isolados de atividades. Determinados tipos colocam-se em evidência no desenvolvimento do indivíduo e outros apresentam-se com papel secundário. Os tipos de atividades que cumprem papel fundamental nas mudanças psicológicas da personalidade presentes em cada período do desenvolvimento são denominadas atividade dominante, atividade guia ou atividade principal. Assim sendo, “cada estágio do desenvolvimento psíquico caracteriza-se por uma relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por um tipo preciso e dominante de atividade” (Leontiev, 2001, p. 64).

É possível caracterizar a atividade principal, conforme afirma Leontiev (2001), nos três seguintes atributos: 1) “é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados” (p. 64). Por exemplo, a instrução que se inicia na infância pré-escolar surge primeiramente no brinquedo, no aprender de brincadeira e suas ramificações; 2) é aquela em que são reorganizados os processos psíquicos, em que os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos” (*idem*); e 3) é nela que se constituirão as principais transformações psicológicas na personalidade infantil. Portanto, a atividade dominante é o que “reorganiza e forma processos psíquicos, gera novos tipos de atividade e *dela dependem as principais mudanças psicológicas que caracterizam o período*” (Pasqualini, 2013, p. 77, grifo do autor). Assim sendo, em cada período existe uma atividade dominante que servirá de guia para o desenvolvimento psíquico.

Isto posto, a atividade principal caracteriza-se como aquela que governa o desenvolvimento e orienta as principais transformações dos processos psíquicos e traços psicológicos nos períodos da infância à vida adulta. Nesse sentido, os indicadores quantitativos não se constituem como o critério central que define a atividade da criança, a caracterizando a partir de sua frequência ou como aquela que o indivíduo dedica mais tempo. Na verdade, são os conteúdos que surgem a partir das condições concretas de vida as quais está sujeita a criança que definem sua atividade principal. Dessa forma, são esses conteúdos concretos que direcionam e estruturam o desenvolvimento. Segundo Pasqualini (2013, p. 77-78),

É justamente a mudança de atividade dominante ou atividade guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento. No interior de um determinado período, assistimos à reconstrução das ações e operações da criança (“mudanças microscópicas”), que cria condições para a mudança de atividade guia (salto qualitativo) que caracterizará a transição a um novo estágio.

Dessa forma, a idade da criança, apesar de se constituir como sinalizador dos períodos de desenvolvimento, não é o que determina em si o conteúdo do período de desenvolvimento. O que governa esse processo são as condições concretas e históricas que permeiam o desenvolvimento do indivíduo: “Os próprios limites de idade de um período, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais” (Leontiev, 2001, p. 65-66).

Portanto, as condições concretas de vida e o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade apresentam-se como aspectos fundamentais na compreensão do processo de desenvolvimento da criança, constituindo-se enquanto uma periodização do desenvolvimento. Este lugar ocupado pelo sujeito, segundo Leontiev (2001), configura-se como o aspecto fundamental para caracterizar-se cada período do desenvolvimento, bem como é influenciado diretamente pelas circunstâncias concretas de vida. Impactam “tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (p. 65). Assim, a forma e a duração de um determinado conteúdo na constituição de um indivíduo variam ao passo que: 1) sua criação e ocorrência são historicamente diferentes de pessoa para pessoa; 2) dependem do envolvimento na vida social e de trabalho; e 3) podem alongar-se à medida que as relações na sociedade exijam tal atitude (Leontiev, 2001).

No entanto, destacamos que embora a atividade seja guia do desenvolvimento, também pode ser fonte de alienação. Ao utilizarmos os autores soviéticos como base dos fundamentos teóricos deste trabalho, tomamos como referência “uma atividade integrada” (Mesquita, 2010, p. 60), porém essa integração pode ou não existir e a atividade em uma sociedade socialista difere-se da atividade na sociedade de classes. Conforme Mesquita (2010) aborda, através das contribuições de Leontiev, a atividade na sociedade classista é marcada por relações sociais alienadas.

O que Leontiev nos diz é que as relações estranhas à vida próprias do capitalismo colocam limites estruturais à consciência. Ela será inautêntica, não por um traço especificamente psicológico, mas por um sociológico e econômico. Os sentidos não se encarnam totalmente nas significações que refletem essas relações estranhas à vida, pois a própria vida não pode encarnar-se nas relações de exploração de classe. Esse é o limite (Mesquita, 2010, p. 62).

Nessa perspectiva, faz-se necessário assinalar que no modo de produção capitalista, os sentidos produzidos principalmente através da atividade produtiva do ser humano forjam a consciência do sujeito para uma atividade alienada. Isto porque o modo vigente de organização

social, pautado na divisão do trabalho humano entre trabalho manual e trabalho intelectual, coloca para o indivíduo que o sentido de sua atividade “não é produzir os bens para a satisfação das necessidades humanas, mas sim ganhar um salário que possa garantir sua sobrevivência, mesmo que de forma insuficiente” (Asbahr, 2011, p. 92). Essas relações alienadas adentram na consciência do indivíduo e são produzidas discordâncias entre o resultado objetivo desta atividade e o seu motivo.

Ou seja, o conteúdo objetivo da atividade e seu conteúdo subjetivo se desconectam e se distanciam, transformando a consciência em fragmentada e alienada. Nessa lógica, a realidade passa a ser apreendida de forma tal qual se apresenta, sem que se compreendam as determinações histórico-culturais, e o desenvolvimento do indivíduo passa a ser entendido enquanto o amadurecimento das capacidades inatas e não a partir da objetivação e apropriação das produções do gênero humano (Anjos; Duarte, 2016). No contexto educacional, isso se reflete na atividade de estudo ao passo que diante das necessidades colocadas pela sociedade capitalista, preparar-se para o trabalho, segundo Anjos e Duarte (2016), é colocado como finalidade principal, tendo a formação escolar pautada por esse interesse. Dessa maneira, um dos grandes desafios da educação escolar

Trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução do mercado sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência. Entretanto, limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação que favoreça o processo de formação de uma individualidade livre e universal deve posicionar-se criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das produções humanas mais elaboradas (Anjos; Duarte, 2016, p. 202).

Ao estudar o processo de desenvolvimento da psique infantil e analisar a atividade, de modo materialista e dialético, Leontiev (2001) postula distinções em relação aos motivos na atividade. Há os “motivos apenas compreensíveis” – motivos estímulos – como os que funcionam como impulsionadores positivos ou negativos da atividade, tendo uma função sinalizadora e são motivos externos à atividade do sujeito; e “motivos realmente eficazes” geradores de sentido, os quais inferem sentido pessoal à atividade. A partir dessa perspectiva, diferencia-se quando as crianças realizam suas tarefas apenas na iminência de aprovação dos adultos ou permissão para brincar – atuam os motivos apenas compreensíveis – e quando as tarefas vão além da sua reprodução formal e produzem motivos realmente eficazes gerando sentido pessoal à criança. Como sinalizado acima sobre as sociedades de classes na forma de exploração e alienação do trabalho, acrescentamos que a relação entre os motivos e os fins da

atividade fragmenta-se – fica cindida – o que gera um hiato crescente entre o sentido pessoal e o significado social da atividade (Monteiro, 2015). Dessa forma, torna-se um desafio complexo a transformação da mera reprodução formal do estudo para a formação e desenvolvimento de motivos que geram sentido pessoal na aprendizagem da criança.

Como vimos, as necessidades orientam a atividade do sujeito, Leontiev (2021) inclui que para isso, toda atividade, para alcançar seu objeto – seja material ou ideal –, deve-se ter um motivo. Portanto, “o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe uma atividade sem motivo” (p. 123). Há, também, a questão da correlação entre motivos e necessidades, de modo que, conforme frisa Leontiev (2021, p. 211), “a posição de que as necessidades humanas são produzidas tem, é claro, um sentido materialista histórico. Além disso, ela é de extrema importância para a psicologia”.

2.1.2 Necessidades e formação de motivos: contribuições de L. I. Bozhovich

Exposto sobre o conceito de atividade, cabe apresentar os estudos da psicóloga soviética Lidia Ilinitchna Bozhovich, a qual não é amplamente conhecida como os demais estudiosos da psicologia histórico-cultural, mas possui contribuições significativas em relação aos estudos da formação da personalidade⁵, incluindo estudos e experimentos sobre o desenvolvimento de motivos, nosso objeto de estudo nesta pesquisa. Aqui focamos em duas obras: a primeira intitulada “Estudo das motivações da conduta de crianças e adolescentes”⁶ (Bozhovich; Blagonadiezina, 1972) em que as autoras buscam compreender sobre a formação dos motivos no desenvolvimento da conduta de crianças e adolescentes. Além disso, o ponto central das investigações é o problema do desenvolvimento das necessidades, o lugar e o papel que estas desempenham na formação da personalidade da criança e a função que exercem na sua conduta e atividade. Já a segunda “A personalidade e sua formação na idade infantil: investigações psicológicas”⁷ (Bozhovich, 1976), a qual traz estudos sobre a formação da personalidade da criança em idade escolar.

No estudo de Bozhovich e Blagonadiezina (1972) sobre o problema do desenvolvimento da esfera das motivações da criança, seu objetivo é compreender “quais

⁵ Mais detalhes ver em Salina, 2023.

⁶ Original: Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes (Bozhovich e Blagonadiezina, 1972).

⁷ Original: La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas (Bozhovich, 1976).

condições e quais processos psicológicos são necessários para que a imaginação, os sentimentos e as ideias adquiram uma força incentivadora, ou seja, se tornem motivos do comportamento humano” (p. 7, tradução minha). Através das investigações da formação da conduta da criança, que envolve as necessidades e motivos para o desenvolvimento da atividade, as autoras têm contribuições pertinentes que cabem ser sistematizadas neste trabalho. As autoras soviéticas reforçam o caráter dialético e histórico do desenvolvimento da criança, ou seja, tratando-se de um processo social, com sua estrutura e dinâmica em unidade com as condições concretas de vida, assim como aponta Leontiev (2001, 2021).

Retomemos o conceito de necessidade, agora pela perspectiva de Bozhovich e Blagonadiezshina, (1972). As autoras postulam que a necessidade tem papel de estimular o indivíduo na busca do objeto de sua satisfação, enquanto o próprio processo dessa busca envolve múltiplas emoções. Nesse sentido, entende que a necessidade é algo que o indivíduo precisa para dar saída às funções vitais. Destaca que se trata de um processo que não é caótico – e aqui acrescentamos que também não se deve denominar tampouco como natural e espontâneo – Bozhovich e Blagonadiezshina, (1972) reiteram que esse processo deve ser dirigido, de modo que, para isso, é preciso conhecer as leis que intervém e regem o processo de formação das necessidades, assim como as condições em que as necessidades primárias se transformam em motivações superiores da conduta.

Nesse sentido, compreendemos que os conceitos de necessidades e motivos possuem correlação e que é indispensável dissertar sobre tais categorias as colocando em unidade, por mais que tal feito seja complexo e entendendo que não esgotaremos a temática nesta parte teórica do trabalho, porém é fundamental como subsídio das análises subsequentes da nossa pesquisa. Bozhovich e Blagonadiezshina, (1972) destacam em seus estudos sobre as investigações de estudiosos como K. Lewin, G. A. Fortunatov e Petrovski. Em relação à K. Lewin, as autoras explicam que seus estudos eram interessantes na medida que foram o começo das investigações da psicologia sobre as necessidades do indivíduo, mas destacou que Lewin limitou-se a investigar somente as necessidades criadas artificialmente, dentro dos limites de laboratório, levando-o a possibilidade de estudar somente seu aspecto dinâmico, uma vez que as necessidades criadas artificialmente não tinham nenhum significado real para aqueles submetidos ao teste.

Em contrapartida, Fortunatov e Petrovski abordaram o desenvolvimento das necessidades a partir de uma perspectiva marxista, segundo Bozhovich e Blagonadiezshina, (1972), a psicologia soviética da época entendia e apoiava integralmente o enfoque marxista da personalidade e sua formação, em que as necessidades são as principais forças motrizes do

desenvolvimento, da sociedade e do indivíduo como tal. As autoras não detalham as investigações dos estudiosos soviéticos, mas destacam que eles não desenvolveram uma teoria psicológica sobre a questão. Em um dos trechos de sua escrita elas apontam as lacunas das investigações de Fortunatov e Petrovski, e discorrem sobre o conceito de necessidades sociais:

Indicaram apenas que junto com as necessidades puramente pessoais surgem as necessidades sociais, graças à educação, que pela sua natureza o indivíduo vivencia como sentimento de dever. Se essas necessidades sociais não forem satisfeitas, surgem emoções negativas no indivíduo, assim como no caso da insatisfação das necessidades pessoais (1972, p.18)⁸.

Em seguida trazem os estudos de Leontiev como os principais que buscam solucionar o problema das necessidades e sua relação com a consciência, colocando o psicólogo como o que apresenta propostas originais para a temática. Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) pontuam que o método de Leontiev considera os motivos como objetos em que as necessidades adotam um caráter concreto. As autoras explicam: os objetos são os que constituem o conteúdo das necessidades e, dessa forma, as necessidades adquirem caráter de objeto. Aqui percebemos, novamente, a complexidade das categorias quando buscamos compreender sua estrutura e dinâmica dialética no desenvolvimento humano. As autoras reforçam a definição de Leontiev sobre os motivos, em que este é o objeto que responde a uma necessidade determinada e que incita e dirige a atividade do indivíduo. Dessa forma, pontuamos a relevância de analisar a atividade e encará-la como parte fundamental dos estudos para compreender a formação dos motivos.

Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972), acrescentam que, para Leontiev, os motivos desempenham uma função dupla, sendo que a primeira consiste em incitar e dirigir a atividade, e a segunda função, em conferir sentido subjetivo e pessoal à atividade. Por conta disso, o sentido da atividade está determinado pelo motivo. Destaca que Leontiev conclui que a atitude que o indivíduo adota depende também da relação que existe entre ele o objeto, das necessidades às quais responde. Dessa forma, o psicólogo soviético dá atenção ao estudo dos motivos ao entender que estes dão sentido à atividade humana, e, portanto, influenciando seu desenvolvimento. Ao apresentarem tais concepções de Leontiev, em contrapartida, Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) apontam que os estudos sobre as necessidades e motivos são abordados por ele a partir de um enfoque experimental, isto é, afirmam que não é aceitável que

⁸ Original: “Tan solo indicaron que junto con las necesidades puramente personales surgen, gracias a la educación, las necesidades sociales, que por su naturaleza, el individuo las vive como sentimientos de deber. Si estas necesidades sociales no se satisfacen, surgen entonces en el individuo emociones negativas igual que en el caso de la insatisfacción de las necesidades personales” (Bozhovich, Blagonadiezkhina, 1972, p. 18).

aspectos tão complexos e íntimos da personalidade humana fossem investigados apenas em observações. Porém, também admitem que não é fácil desenvolver métodos experimentais adequados e eficazes.

Nós, diferindo da concepção de Lewin, defendemos a abordagem funcional do estudo experimental das necessidades e motivações. É necessário estudar as reais necessidades e motivos que se formam ao longo da vida e no decorrer da experiência, para depois voltar à análise do papel que desempenham no comportamento e nas atividades do indivíduo e estabelecer sua função na formação de sua personalidade. Para levar a cabo este empreendimento não é nada fácil encontrar e desenvolver os métodos experimentais apropriados (Bozhovich, 1976, p. 25)⁹.

Aqui, podemos apresentar, resumidamente, o que as autoras destacam de seus estudos experimentais sobre as necessidades e motivos, os quais faziam parte do laboratório dedicado a estudar a formação da personalidade do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica – da URSS, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Conforme Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972), foi proposto um estudo experimental sobre motivos da aprendizagem dos estudantes e realizado a partir das concepções de Leontiev sobre o conceito. Porém, as autoras pontuam que à medida que tratavam de averiguar quais necessidades concretas se “cristalizavam” em um motivo, ou seja, o que havia atrás da inclinação da criança por um objeto, encontravam uma complexa combinação de necessidades, desejos e intenções da criança, “em que dificilmente era possível compreender onde estava a finalidade e onde era o próprio motivo da atividade” (Bozhovich e Blagonadiezkhina, 1972, p. 30)¹⁰.

Exemplificam que ao precisarem resolver um problema, os motivos dos alunos para realizar a tarefa eram diversos: para um era a qualificação, para outro, a aprovação do professor, para o terceiro a recompensa prometida. Dessa forma, Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) entendiam que o que estimulava a atividade constituía o conceito de motivo – denominado como um objeto não psicológico em sua essência. No caso das investigações apresentadas, os motivos eram: o interesse pelo estudo, a necessidade de conquistar a autoridade do professor, assim como aquilo que estava por trás do motivo, o interesse direto pelo jogo ou a ânsia de ganhar aprovação dos pares. Dessa forma, demarcam que “falando da investigação dos motivos

⁹ Original: “Nosotros, difiriendo de la concepción de Lewin, aborgamos por el enfoque funcional de estudio experimental de las necesidades y motivaciones. Es necesario estudiar las necesidades y motivos reales, que se forman a lo largo de la vida y en el curso del experimento, para luego volver al análisis del papel que desempeñan en el comportamiento y en las actividades del individuo y establecer su función dentro de la formación de su personalidad. Para llevar a cabo esta empresa, no es nada fácil encontrar y elaborar los métodos experimentales adecuados” (Bozhovich, 1976, p. 25).

¹⁰ Original: “dónde dificilmente era posible comprender dónde estaba la finalidad y dónde el propio motivo de la actividad” (Bozhovich, 1976, p. 30).

que movem a atividade da aprendizagem dos estudantes, seguiremos chamando motivos tudo o que move a atividade” (p. 30)¹¹.

Portanto, um dos elementos fundamentais que Bozhovich e Blagonadiezina (1972) trazem é que os motivos são diversos quando se investiga a atividade dos estudantes, e que isso foi possível perceber nos experimentos¹² realizados pelas autoras. Tais experimentos estabeleceram que a atividade de estudo dos escolares é motivada por todo um sistema de motivos diversos, variando a força estimulante dos motivos, de modo que, em alguns casos, o motivo predominante pode ser querer ser o melhor aluno da turma, enquanto em outros casos pode ser o desejo de seguir alguma carreira, ou mesmo o simples interesse pelo conhecimento. Destacam também que tais investigações contribuíram para uma nova abordagem nos estudos sobre os motivos, pois definiu-se enquanto tarefa fazer deles o objeto de estudo, isto é, analisar seu nascimento, desenvolvimento e modificações na extensão das idades. Ao contrário dos trabalhos anteriores, em que apenas interessava a influência de um motivo como tal na atividade das crianças ou no curso de seus processos psíquicos.

Ao atentar-se para os motivos da aprendizagem, Bozhovich e Blagonadiezina (1972) definem que estes dividem-se em duas categorias: 1) Motivos relacionados com o conteúdo do próprio processo de aprendizagem e o processo de seu complemento – interesses cognoscitivos, necessidade de atividade intelectual e de adquirir novas atitudes, hábitos e conhecimentos; e 2) Motivos que pertencem ao campo das relações recíprocas entre a criança e o meio – necessidades das crianças de comunicar-se com os demais, de receber sua aprovação, junto com o desejo de ocupar um lugar determinado no sistema de relações sociais acessíveis a ele. Completam que tais categorias de motivos são indispensáveis para o êxito do processo de aprendizagem, bem como para qualquer outra atividade. Percebemos que há uma confluência das ideias das autoras soviéticas em relação às concepções de Leontiev (2021), porém deve-se ressaltar como Bozhovich e Blagonadiezina articulam seus estudos para analisar a formação dos motivos e das necessidades nos processos de aprendizagem, que predominantemente é referenciada aos demais autores soviéticos como Davidov, Leontiev e Vigotski.

Os motivos que surgem na própria atividade influenciam diretamente o sujeito e ajudam a superar as dificuldades para atingir os objetivos, conforme apontam Bozhovich e Blagonadiezina (1972). Paralelamente, as autoras destacam as mudanças dos motivos nos

¹¹ Original: “Hablando de la investigación de los motivos que mueven la actividad del aprendizaje de los escolares, nosotros seguiremos llamando motivos a todos los móviles de dicha actividad” (Bozhovich, 1976, p. 30).

¹² Na presente pesquisa não será possível pormenorizar sobre os experimentos realizados por Bozhovich e Blagonadiezina, cabendo apresentá-los resumidamente. Além disso, o acesso às suas obras e sistematizações sobre os métodos experimentais que utilizavam ainda é um desafio.

níveis escolares, de modo que os motivos são diferentes para a criança que está entrando na escola e a criança que já frequenta o ensino fundamental, 3º ano, por exemplo. Apresentam que a partir de estudos sobre o processo de formação dos interesses foi possível estabelecer que no começo da vida escolar os interesses da criança pelo saber são instáveis, de forma situacional e episódica, “a criança escuta atentamente um relato do professor, mas, uma vez terminado, o interesse desaparece” (pp. 31-32). Já na idade escolar média, provavelmente equivalente aos Anos Iniciais, tanto os motivos de estudo quanto os interesses adquirem um caráter diferente, sendo predominante o desejo do aluno de encontrar seu lugar entre os pares do grupo, buscando conquistar autoridade. Além disso, em relação aos motivos relacionados à própria atividade de aprendizagem, Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) destacam que há mudanças e os interesses deixam de ser episódicos e situacionais à medida que necessitam conhecer as causas e leis que regem os fenômenos. Contudo, não explicam, nesses escritos, de que forma ocorrem essas mudanças, já que, tendo como perspectiva o materialismo-dialético, o processo não ocorre espontaneamente ou por ordem de maturações orgânicas.

Dito isso, as autoras destacam algumas conclusões sobre seus estudos e experimentos, apontam que há mudanças dos motivos ao efetuar-se modificações das condições concretas da vida da criança e no sistema de relações que a rodeia, já que nas distintas etapas de idade a criança ocupa diferentes posições de vida. Outro destaque relaciona-se com a ampliação das necessidades paralelamente ao surgimento de outras novas para os escolares, dependendo do contexto social inserido e dos estímulos no processo de aprendizagem, caracterizando uma evolução na estrutura da esfera motivacional da criança e complexificação das relações entre necessidade e motivos.

Novamente, percebemos as condições concretas de vida como elementos significativos e indispensáveis que estruturam o processo de desenvolvimento e formação das necessidades e motivos. Por fim, Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) apontam de maneira breve sobre ser fundamental o papel da educação no que se refere à formação das necessidades e motivos e a escola como ponte para tal, apontando que carece de técnicas definidas para educar necessidades e motivos. As autoras, porém, apresentam através das investigações de Slavina, que a mediação dos adultos na condução das tarefas atua na formação dos motivos dos alunos, uma vez que o apoio para as crianças cria uma motivação suplementar para superar o desejo de abandonar a tarefa. Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972, p. 8) afirmam que os resultados obtidos “têm um valor pedagógico indiscutível, pois indicam o caminho para orientar o

comportamento e as atividades das crianças através da organização da sua esfera de motivações”¹³, de modo a educar a criança para orientar seu próprio comportamento.

Seguindo para a segunda obra da autora, “A personalidade e sua formação na idade infantil: investigações psicológicas” (Bozhovich, 1976)¹⁴, a ser brevemente apresentada neste trabalho, Bozhovich (1976) disserta sobre a formação da conduta das crianças no contexto escolar. O que nos interessa sobre seus escritos é como a autora apresenta e cria uma unidade entre os motivos da atividade e a conduta da criança no processo de formação da personalidade, com os processos educativos e a escola tendo papel fundamental nesta unidade. Com isso, as condições concretas do ambiente escolar, o papel dos adultos e professores, bem como a situação social de desenvolvimento dos alunos são elementos que Bozhovich (1976) dá destaque em seus estudos.

A autora aponta as diferenças nos interesses e motivos dos alunos nas distintas etapas de nível escolar dos Anos Iniciais, de modo que as investigações demonstram que entre o terceiro e quarto ano os motivos que constituíam a base da conduta e da atividade escolar começam a debilitar-se pouco a pouco, “consequentemente, é necessário preparar atempadamente as condições para o surgimento de uma nova motivação, não menos importante para a formação da personalidade do aluno”¹⁵ (p. 210). Como apresentado anteriormente, os alunos começam a interessar-se pela explicação dos fatos, pelo estabelecimento de relações causais, ou seja, pelas leis concretas que vão sendo descobertas no processo de aprendizagem. Dessa forma, Bozhovich (1976) aponta para a importância de atentar-se às reconfigurações que ocorrem nesse processo, já que, simultaneamente, o papel social do adulto também passa a ocupar um lugar diferente na vida da criança. A opinião dos adultos passa a dividir lugar com a posição das crianças entre elas, o que determina uma vivência de maior ou menor satisfação emocional.

Nessa perspectiva, Bozhovich (1976) sinaliza a tarefa de criar condições para construir um motivo atuante, de modo que, afirma que não se dá a devida atenção no processo educativo para a organização da conduta da criança, de modo a ensinar, dentro do processo educativo determinados modos e formas de conduta. Aqui ressaltamos que não se trata de disciplinar as crianças de modo a cumprirem padrões de comportamento, como serem obedientes ou quietos,

¹³ Original: “poseen un indudable valor pedagógico, pues indican el camino para orientar la conducta y las actividades de los niños mediante la organización de su esfera de motivaciones” (Bozhovich, Blagonadiezina, 1972, p. 8).

¹⁴ Original: La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas” (Bozhovich, 1976).

¹⁵ Original: “por consiguiente, es necesario preparar oportunamente las condiciones para el surgimiento de una motivación nueva, no menos importante para la formación de la personalidad del escolar”.

mas incluir nos processos educativos o desenvolvimento da criança orientar-se a própria conduta, sendo o adulto a mediação e suporte neste processo. Contrariando perspectivas maturacionais e orgânicas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a psicóloga soviética exemplifica que um professor não exige de seus alunos soluções de um problema aritmético sem previamente ensiná-lo a resolver. Porém, muitos professores exigem dos alunos organização, disciplina, responsabilidade, dentre outras atribuições, sem se preocupar em ensinar antes hábitos, habilidades e costumes correspondentes.

Portanto, os estudos de Bozhovich e Blagonadiezkhina (1972) e Bozhovich (1976) trazem contribuições significativas, incorporados aos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, revelando a complexidade dos conceitos e categorias aqui apresentadas. Além disso, reforçam a perspectiva de que os processos de formação dos motivos e a atividade da criança constituem-se em um movimento que é histórico e dialético. Como sintetiza Mesquita (2010, p. 56):

A especificidade da Atividade que ocorre dentro da escola nos permite caracterizá-la como a que se dá de forma intencional e não-espontânea, cujo objeto é direta ou indiretamente o conhecimento escolar. Os motivos dessas Atividades não são desenvolvidos espontaneamente, mas dependem do contato da criança com objetos especiais: ideais.

Diante do exposto percebe-se que para compreender, portanto, a estrutura e dinâmica na atividade está imbricado aprofundar-se no conceito de motivo, entendendo o caráter histórico e dialético desse processo no desenvolvimento do psiquismo humano que envolve unidade entre necessidades, motivos e atividade. Como nos cabe neste trabalho discutir sobre tais conceitos no âmbito da educação escolar – na sistematização, assimilação e apropriação dos conhecimentos específicos, no item a seguir apresentaremos mais detalhadamente a periodização do desenvolvimento em seu caráter estadal, sobretudo em relação à atividade de estudo, que é a atividade que nos interessa para a realização desta pesquisa. É na escola, através do estudo, que se realiza a apropriação dos elementos da cultura, e dessa forma, constitui-se como o foco em que se pode realizar análises sobre motivação.

2.1.3 Periodização do desenvolvimento: caráter estadal e transformação dos motivos da atividade

Para a psicologia histórico-cultural, “o psiquismo é sinônimo de movimento, de aparição e formação do novo” (Mesquita, 2010 p. 75). Dessa forma, apenas a descrição das mudanças do corpo ou elementos externos ao desenvolvimento não contemplam as análises

pretendidas à luz da periodização do desenvolvimento, que busca, sobretudo, compreender tal movimento de aparição do novo e suas transformações. Ademais, as mudanças são qualitativas e substanciais, desenvolvem-se e compõem-se, como colocado anteriormente, a partir da atividade - sempre ligadas a um motivo. Mesquita (2010) aponta que as mudanças não acontecem espontaneamente, fazendo com que as relações sociais e a escola cumpram um papel decisivo nesse processo e “que o ensino escolar pode ser reestruturado em função das características do desenvolvimento psicológico tomado em seu caráter estadal” (p. 75).

A articulação entre as características internas ao desenvolvimento e as forças motrizes, que eram compreendidas em separação, foi retomada por Elkonin redefinindo a questão da periodização do desenvolvimento. O autor, conforme aponta Mesquita (2010), trouxe a perspectiva de dependência entre os processos psíquicos – sensório-motores elementares até os superiores – aos motivos da atividade, isto é, exercem um lugar na estrutura da atividade – na ação e operação. A partir desta concepção, se faz necessário superar a lógica de apenas descrever a atividade do sujeito nas mudanças biológicas ou demarcar as etapas do desenvolvimento tendo como critério idade e sua anatomia, mas evidenciar e analisar, como enfatiza Mesquita (2010, p. 76) o “caráter objetual-de-conteúdo” que estrutura a atividade, entendendo como a realidade objetiva interatua. Completa, ainda, que Vigotski exemplifica que “na idade escolar, as mudanças fundamentais da consciência da criança dependem de sua atuação frente aos conceitos científicos. Esse é o caráter objetual-de-conteúdo da Atividade-guia desse período” (*idem*).

Dessa forma, as ideias de Vigotski sobre a natureza sociocultural do desenvolvimento e seu caráter estadal – não é a idade da criança que determina o estágio de desenvolvimento do sujeito, mas seu conteúdo que determina o mesmo – estão incorporadas aos estudos da Teoria da atividade, e a partir das teses vigotskianas, Elkonin propõe uma nova matriz da periodização, que a contempla em épocas e períodos, destacando quais tipos de atividade dominante constituem cada período. As épocas dividem-se em: primeira infância, infância e adolescência. A Primeira infância constitui-se nos períodos do “primeiro ano de vida” e da “primeira infância”, a Infância com a “idade pré-escolar” e “idade-escolar” e a Adolescência com os períodos da “adolescência inicial” e “adolescência”. Como frisam Rios e Rossler (2017), em cada uma dessas épocas intercalam-se dois momentos: um que se desenvolve atividades promotoras da esfera motivacional – apropriar de objetos e normas de relações sociais – e o outro relacionado a esfera técnico operacional – apropriar dos procedimentos elaborados socialmente.

Nessa perspectiva, a dinâmica geral da periodização é marcada por atividades principais que governam cada estágio de desenvolvimento – como apresentado sobre atividade dominante no item 2.1.1. Conforme os pressupostos da periodização do desenvolvimento, dividem-se da seguinte forma: na Primeira infância há a comunicação emocional direta e a atividade objetual manipulatória; na Infância o jogo de papéis e a atividade de estudo; na Adolescência a comunicação íntima-pessoal e a atividade profissional de estudo (Rios; Rossler, 2017). Isto posto, a partir dessa organização das atividades principais sintetiza-se a periodização do desenvolvimento não de modo a categorizá-las em si mesmas, mas para que seja possível perceber seu movimento dialético e estrutural. Dessa forma, frisamos que são as experiências sociais e as vivências que atuam como aspectos fundamentais para se compreender o desenvolvimento do ser humano.

Com isso, a periodização do desenvolvimento constitui-se em um caminho qualitativo que envolve, conforme as contribuições de Vigotski (1996), portanto: 1) a *situação social de desenvolvimento*, que se constitui como a relação peculiar entre criança e meio e é determinada como o ponto de partida para as mudanças que se produzem no decorrer da periodização. Além disso, é o que permite a criança desenvolver novas propriedades da personalidade, de modo que a realidade social apresenta-se como fonte do desenvolvimento; 2) as *crises* como pontos de virada no desenvolvimento infantil, como um momento de tensão em há um trabalho construtivo entre a superação do antigo e formação do novo no psiquismo humano; e 3) as *neoformações* marcando as mudanças no âmbito da atividade e da personalidade, além de um novo tipo de estrutura envolvendo mudanças psíquicas e sociais produzidas de modo inédito no período, que, conseqüentemente, irão determinar não só a consciência da criança, como sua vida interna e externa.

De modo a complementar o que foi discorrido acima, agora damos destaque às contribuições da psicologia histórico-cultural no que se refere à transformação dos motivos da atividade de estudo, mais especificamente na adolescência inicial, contexto que se encontram os sujeitos dessa pesquisa. Vigotski (2001) e Leontiev (2001) postulam a entrada da criança na escola como momento em que se produz neoformações psicológicas, defendem que a aprendizagem escolar não deriva apenas de uma sistematização dos conhecimentos, de modo que há profundas transformações no desenvolvimento infantil na medida que atua na zona de desenvolvimento próximo, isto é, quando a criança é ajudada ou orientada por um adulto. Este nível refere-se às funções psicológicas da criança que estão em processo de desenvolvimento, expressando uma potencialidade de aprender diante do que já consegue fazer sozinha, denominada de zona de desenvolvimento real.

Além disso, ressaltam que a aprendizagem da criança não é exclusividade da entrada na escola. Asbahr (2016, p. 172) enfatiza “que a aprendizagem escolar possui uma pré-história, não se inicia no vácuo”. Porém, há um tipo específico de atividade na escola para que ocorra a apropriação da criança em relação aos conteúdos científicos, assim como apreender as formas mais desenvolvidas pelo gênero humano sobre a arte, cultura, moral e pensamento teórico. Tal atividade é a atividade de estudo, que guia o desenvolvimento da criança e constitui-se com estrutura própria, diferenciando-se das demais atividades realizadas pelo sujeito.

Nesse sentido, ao optar pelo termo “atividade de estudo”, enfatizamos especialmente uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com a mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. [...] Entende-se, assim, o estudante como sujeito, como personalidade integral, não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. Valoriza-se, também, a escola e o professor no processo de humanização de nossos estudantes (Asbahr, 2016, p. 173).

Como vimos anteriormente, o caráter estadal do desenvolvimento, constituído na periodização, demonstra a unidade entre as esferas motivacionais e as necessidades. Ademais, foi apresentado também que os motivos da atividade estão mediados pela cultura e inseridos nas relações sociais. Conforme aponta Mesquita (2010, p. 96), por mais que o desenvolvimento humano tenha caráter estadal, isto não significa que é linear, opera através de saltos qualitativos, em que a “passagem de um período a outro é uma mudança de todos esses elementos simultaneamente”. Vigotski (1996), em seu texto “El problema de la edad”, via “na crise a chave para a compreensão das transformações de motivos” (p. 96). Isto é, destaca que à medida que a criança passa a ter novos interesses e reajustes de valores, há uma reconfiguração nos propulsores da atividade do sujeito, se antes tais determinações eram essenciais, valiosas à criança, essas já não serão da mesma forma – e conteúdo – no período seguinte.

Em relação à atividade de estudo, por exemplo, Mesquita (2010) salienta que a criança passa por uma mudança qualitativa do lugar que ocupa nas relações sociais e cada vez mais almeja participar com autonomia do mundo adulto, “se antes ela tomava consciência dessas possibilidades de um ponto de vista afastado de sua efetiva realização, isso já não basta. Agora a criança passa a efetivamente se preparar para a vida adulta” (p. 88). Com a escola, as obrigações e responsabilidades da criança complexificam-se para além de responder os pais e educadores, mas à sociedade como um todo. Nesse sentido, complementa, a partir da concepção de Elkonin, que através do estudo transcorre o processo de assimilação de novos conhecimentos, cumpre-se o papel de ensino, sendo a atividade de estudo a atividade-guia neste período do desenvolvimento da criança.

A questão da assimilação (apropriação) é abordada por Davidov e Márkova (2019), que analisam sobre a atividade de estudo enquanto uma concepção que se originou sob os fundamentos da psicologia soviética, tendo como princípio a unidade entre psique e atividade. Um elemento determinante apontado pelos autores é que a assimilação sempre perpassa por uma atividade conjunta com outras pessoas, durante o estudo, seja pelo contato com pessoas concretas ou pelos instrumentos nas obras científicas e artísticas. Afirmam que “o estudo [...] consiste, em primeiro lugar, nas trocas, reestruturações e enriquecimento da própria criança” (p. 199). Além disso, colocam sobre o papel do ensino que:

O ensino não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos, à elaboração e aperfeiçoamento das ações e operações, mas é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos etc.). O efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas só pela atividade de estudo formativa (Davidov; Márkova, 2019, p. 208).

A atividade de estudo, complementa Asbahr (2020), constitui-se, então, de aspectos singulares: o desenvolvimento do pensamento teórico e a transformação da consciência. Dessa forma, deve estar atrelada aos estudantes se reconhecerem como humanos e, assim, ao se apropriarem do universo físico, social e cultural, poderem modificar o mundo a sua volta. Esta concepção é defendida por Mesquita (2010), quando aponta que há uma relação dialética entre educação e sociedade, “mesmo não havendo possibilidades de realizar uma revolução social a partir da educação, vemos também que as ações educativas têm uma força relativa frente às modificações sociais” (p.45).

Para a apropriação dos conhecimentos científicos e protagonismo do estudante neste processo, porém, é necessário criar condições para que a atividade adquira sentido para os alunos, como apontam Davidov e Márkova (2019). Nas investigações dos autores sobre a motivação para o estudo, discorrem que os novos tipos de relações que emergem na formação da atividade são chamados de “neoformações” - já preconizadas nos estudos de Vigotski - “e, simultaneamente, caracterizam a conversão da ‘atividade em seu produto subjetivo’, estreitamente ligado com a formação do aluno como *sujeito da atividade*” (grifos dos autores, p. 206). Mesquita (2010) complementa esta ideia ao apontar que as condições e qualidade das relações sociais da criança – sua estada na escola, as condições materiais de vida – cumprem papel na estrutura da atividade. Dessa forma, a aprendizagem motivada é uma atividade de “altíssima complexidade” (p. 105), de modo que “nem sempre a ligação entre o motivo e as formas de alcançá-lo é simples. A criança precisa de tempo, esforço e ajuda para apreendê-la” (Mesquita, 2010, p. 105). Nesta perspectiva, discute-se a função da escola na concretização de

tais condições, entendendo que, para além dos desafios pedagógicos, poderia incluir no ensino escolar os aspectos do caráter estadal do desenvolvimento psicológico, isto é, de modo a incorporar as contribuições desses estudos às transições escolares.

No caso da pesquisa aqui realizada, questionamos também quais necessidades têm produzido motivos na atividade de estudo dos estudantes no processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental? Tais motivos têm tido papel de impulsionar a aprendizagem?

Como apontam Davidov e Márkova (2019), é na atividade de estudo que aparece o objetivo específico do assimilar, já nos outros tipos de atividades coloca-se como um subproduto – no jogo, brincadeira, comunicação. Com isso, reforça-se a função e papel singular que a escola desempenha na direção do processo de apropriação do gênero humano e sistematização dos conhecimentos científicos essenciais. Conforme Mesquita (2010, p. 111)

Devemos sim ensinar e não esperar que os motivos das crianças amadureçam sozinhos. Elas devem começar a estudar por obediência, mas isso não basta. O professor deve ter a sensibilidade de mostrar para seus alunos os caminhos por onde o conhecimento pode levá-los, isto é, enfrentar sempre a famigerada questão: professor(a), por que eu devo saber isso? Essa é uma tarefa difícil e não é raro os professores encontrarem dificuldades em coordenar suas aulas.

Visto isso, destaca-se que a atividade de estudo não se desenvolve de forma natural, na medida em que é preciso “formar uma postura de estudante” (Asbahr, 2016, p. 174), nesse processo, a formação dos motivos da atividade é um dos elementos centrais. Ao final da pré-escola e ingresso nos Anos Iniciais, por exemplo, é perceptível na criança seu interesse pela escola e pelos estudos, sua posição social reconfigura-se e há expectativas em aprender a ler e a escrever e estabelecem relação com o professor no sentido de realizar tarefas que lhe apresentem novos conhecimentos. Na medida que a criança avança nos anos escolares, espera-se o surgimento de novas necessidades cognoscitivas, já que uma das mudanças produzidas pela atividade de estudo é a formação dessas novas necessidades na apropriação de novos conhecimentos. Tais elementos convergem com os estudos apresentados anteriormente por Bozhovich (1976).

Porém, o que se vê no decorrer dos Anos Iniciais é um declínio de interesses dos estudantes, como discorre Asbahr (2016), que ressalta o papel dos professores nesse processo e na organização do ensino, assim como o papel dos grupos e atividades coletivas baseando-se na compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana. Contudo, afirma que ocorre o contrário no contexto escolar: “as atividades coletivas são desvalorizadas ou desencorajadas e

prevalecem práticas que estimulam a competição entre os alunos (e até mesmo entre os professores), favorecendo o individualismo tão típico em nossa sociedade” (p. 176).

Isto posto, destacam-se os apontamentos de Mesquita (2010) que trazem conclusões pertinentes à articulação aqui realizada. O autor enfatiza que, de modo que os motivos para a aprendizagem não surgem espontaneamente e no início da escolarização, o aprendiz não tem claro para si a motivação da sua aprendizagem e esta não deve ser o ponto de partida pedagógico. Com efeito, o autor sinaliza que o motivo para a aprendizagem se desenvolve ao longo da vida escolar da criança, de modo que até mesmo “o dever escolar e obediência ao professor são importantes para a motivação para a aprendizagem” (p. 106), mas que estas não devem ter um fim em si mesmo. A partir dessas ideias, entende-se que as os interesses mais espontâneos das crianças – que são diferentes de motivos – podem tentar ser transformados em necessidade de aprender sobre ciência ou arte, se convenientemente conduzidos nos fazeres pedagógicos, nas posturas dos adultos.

Foi possível notar, portanto, que a psicologia histórico-cultural, através da teoria que compreende o caráter estadal do desenvolvimento e a utilização de tais premissas para pensar a educação escolar, possui subsídios para pensarmos o processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, tendo como intencionalidade, em nossa pesquisa, apreender os indícios e configurações sobre a estrutura dos motivos da atividade nesta etapa escolar. Nesse caminho, utilizando-se das premissas da psicologia histórico-cultural, mas que teve suas investigações focadas no contexto histórico do regime soviético, coloca-se como imprescindível, no item a seguir, apresentar o cenário educacional brasileiro no que se refere à investigação e análise do processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais. Dessa forma, introduzir o panorama das produções brasileiras sobre a temática se faz necessário para dar sequência ao movimento de discussão do nosso objeto de estudo: os motivos da atividade de estudo na transição dos alunos para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.2 PRODUÇÕES BRASILEIRAS EXISTENTES SOBRE A TRANSIÇÃO ESCOLAR DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A fim de compreender a temática do processo de transição escolar foi necessário, a priori, investigar o que havia sido produzido academicamente no contexto brasileiro. Cabe ressaltar que neste item apresentaremos um breve panorama sobre as produções existentes, de modo que não se trata de um levantamento bibliográfico aprofundado e detalhado, mas

destacaremos os principais aspectos observados nos artigos encontrados, de modo a enunciar o que têm sido desenvolvido sobre o tema da transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Também iremos expor alguns apontamentos, a partir dos subsídios das produções levantadas, sobre as possíveis lacunas e necessidades para as quais o desenvolvimento do presente trabalho busca contribuir.

Para isso, foi realizado um pré-levantamento em 2022, na fase de elaboração do projeto deste trabalho, e utilizadas as bases de dados do Portal de Periódicos Capes para a busca dos artigos, dissertações ou teses. As palavras-chave utilizadas foram:

- ❖ “Transição 5º ano para 6º ano” (sem utilizar a ferramenta busca avançada), em que foram encontradas 147 produções, sendo a maioria fora da área da psicologia;
- ❖ “Transição, anos iniciais, anos finais, ensino fundamental, psicologia, personalidade, psicologia histórico-cultural”, em que foram encontradas 80 produções utilizando a ferramenta busca avançada delimitando os últimos 20 anos (2008 a 2021);
- ❖ "Transição 5º para 6º ano", "psicologia histórico-cultural" e "transição ensino escolar"; "psicologia histórico-cultural", em que não foram encontradas produções sobre o tema;
- ❖ “Transição *and* ensino fundamental”, em que foram encontradas 5 produções, sendo 2 fora da temática.

No quadro a seguir, sintetizamos os textos mais relevantes e condizentes com nossa busca e levantamento sobre a caracterização da transição dos estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais para o 6º ano do Anos Finais.

Quadro 4 - Levantamento das produções brasileiras sobre a transição escolar do Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Produção científica	Área
Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental (Cainelli, 2011)	História
A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado (Lameu, 2013)	Formação Continuada - Atividade Didática
Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do Estado de São Paulo: uma proposta de formação (Borges, 2015)	Mestrado Profissional em Educação

Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino (Tomé, 2015)	Psicologia
As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar (Santos, 2016)	Mestrado Profissional em Educação
A transição dos anos iniciais para os finais do ensino fundamental: o que diz a produção nacional (Aguirre, 2017)	Pedagogia
Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no colégio de aplicação João XXIII (Paula, 2018)	Mestrado Profissional em Educação
A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental: uma investigação acerca das expectativas e impressões dos discentes (Seibert, 2019)	Matemática
Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa de literatura (Cassoni, Penna de Carvalho, Leme, Marturano e Fontaine, 2021)	Psicologia

Fonte: A autora (2024).

As produções científicas sobre a temática buscam contextualizar o processo de transição do 5º ano dos Anos Iniciais para 6º ano dos Anos Finais e enfatizam a necessidade de aprofundamento sobre este processo. As produções destacam que há diferentes visões dos que estão inseridos no processo de transição do 5º para o 6º ano: por um lado, estudantes com os sentidos de estudo estremecidos pelas mudanças da dinâmica escolar, com novas responsabilidades com a escola e para com a família, assim como lidando com questões da adolescência. Por outro lado, equipe pedagógica e comunidade familiar acabam por focar na necessidade de adaptação dos alunos aos hábitos de estudo e na superação de hábitos infantilizados, que geram, segundo os professores, indisciplina e dificuldades de aprendizagem nos alunos (Cassoni; Penna de Carvalho; Leme e Marturano, 2021; Tomé, 2015; Cainelli, 2011).

Evidências desse complexo processo são destacadas por Reis e Nogueira (2021), em que discorrem sobre os elevados índices de insucesso escolar na transição das etapas de ensino: “no ano 2019, por exemplo, os dados nacionais divulgados pelo Inep indicaram que, no 5º ano, a taxa de reprovação foi 4,7%, enquanto o 6º ano apresentou índice 10,2%, o maior dentre todos os anos do ensino fundamental” (p. 3). Somado a isso, os índices reforçam as divergências no que se refere ao rendimento escolar nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme o IDEB – Índice de Desenvolvimento da educação Básica – (Inep, 2021, p. 15) “o desempenho de todas as redes de ensino, mostram que o país segue melhorando

seu desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental alcançando em 2019 um índice igual a 5,9” – superando a meta de 5,7. Já nos Anos Finais, os índices de rendimento não ultrapassam 4,9, sendo que “apenas sete [estados] alcançaram a meta proposta para 2019: Amazonas, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Paraná e Goiás” (Inep, p. 40). Os dados, resumidamente apresentados aqui, demonstram a necessidade de se olhar com atenção para o período de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.

No decorrer do processo de aprendizagem e, a depender das formas de organização e direcionamento dos estudos, os alunos vivenciam formas particulares de se relacionarem com sua atividade. Nesse sentido, Tomé (2015) destaca a necessidade de investigação, evidenciando os desafios na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A autora explica que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental têm como característica “um interesse genuíno pelo que se aprende” (p. 16). Já nos Anos Finais, é mais perceptível a dificuldade para atribuir sentido à atividade de estudo, de modo que, na entrada para o 6º ano, as demandas dos alunos não são tão nítidas quanto à transição de outros níveis de ensino – como do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, por exemplo. A autora aponta a falta de artigos e pesquisas acadêmicas sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, principalmente em relação às práticas de acolhimento para os estudantes nesta etapa escolar, segundo Tomé (2015, p. 10)

O ciclo II [Anos Finais] vive numa espécie de limbo, de hiato teórico-prático, com produção escassa tanto em relação à investigação da relação alunos-aprendizagem-escola, quanto de publicação de boas práticas de acolhimento às necessidades do ser e do estar. Negligenciado, como se não envolvesse uma série de alterações de comportamento afetivos, sociais, educativos e corporais, o Fundamental II segue como esquecido.

Contudo, na necessidade de aprofundamento sobre a temática, encontramos produções que buscaram caracterizar as particularidades atreladas ao processo de transição, as quais nomearam como: momentos de ruptura na dinâmica escolar, com mudanças significativas para os estudantes, que influenciavam tanto no desempenho e rendimento escolar, como nas relações interpessoais na escola e com a família (Cassoni e col., 2021; Borges, 2015; Cainelli, 2011). Cainelli (2011, p. 130) complementa que as contradições se apresentam em diversos parâmetros, desde “as disciplinas demarcadas por horários e professores diferentes até as relações com os professores, que deixam a afetividade daqueles que tudo sabem sobre o aluno para o professor que muitas vezes não sabe seu nome”.

As dificuldades de adaptação e os impactos da nova dinâmica escolar – com a mudança de um professor regente para diversos professores responsáveis por cada matéria; maiores cobranças de responsabilidade para com os alunos sobre seu modo de estudo – reverberam em

índices de abandono escolar, como afirma Cainelli (2011). Além disso, segundo Tomé (2015), os alunos deparam-se com essa nova realidade sem acompanhamento para desenvolver autonomia e acabam tendo suas questões e dificuldades encaradas como problema do aluno, reforçando o discurso de fracasso escolar¹⁶.

Em um dos artigos encontrados, que realiza mapeamento de pesquisas brasileiras que investigaram sobre a transição escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental, Mendes, Nunes e Tinti (2022) apontaram sobre o papel e apoio dos professores, da escola e da família como aspectos fundamentais para que os estudantes passem por esse processo de forma que seu crescimento educacional não seja comprometido. Além disso, compreendem que “a transição deve ser entendida como processo educativo que faz parte do desenvolvimento do estudante da Educação Básica” (p. 4). Destacamos que o mapeamento realizado por Mendes e col. (2022) traz contribuições relevantes das sistematizações das pesquisas brasileiras sobre a temática da transição escolar. Através do mapeamento podemos perceber que as produções existentes se dividem entre: 1) Explicitar como se dá o processo de transição escolar para os Anos Finais; e 2) Identificar os possíveis impactos do processo na vida dos estudantes. (Mendes e col., 2022).

Ao encontro disso, Reis e Nogueira (2021) sinalizam que a comunidade escolar deve compreender a importância de os alunos sentirem-se acolhidos e respeitados, além de refletir sobre os benefícios dessa relação para com a escola e familiares como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, e no desenvolvimento geral da criança. Já Paula (2018), em pesquisa realizada sobre desempenho escolar dos alunos em uma escola na transição para os Anos Finais, destacou “a insatisfação dos professores do novo segmento ao se depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem, com a falta de autonomia nas vivências escolares e com a falta de engajamento nas tarefas” (p. 17). Além disso, destacou sobre a falta de diálogo entre os Anos Iniciais e Finais e as concepções vigentes em relação à determinadas habilidades no processo de transição escolar

Muitas vezes, dentro da mesma escola, não há um consenso sobre quais habilidades o aluno já deveria ter alcançado para a obtenção de uma boa vivência escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. Com relação ao fato de o ensino ser voltado para pré-adolescentes/adolescentes, essa etapa do 6º ano coincide com a entrada na pré-adolescência. Isso implica na oscilação entre comportamentos infantis e de adolescentes. Já quanto à autonomia, pais e professores creditam mais autonomia aos alunos do que de fato eles já tenham desenvolvido. Existe uma mistificação quanto a

¹⁶ Cabe destacar, porém, que o conceito de fracasso escolar é, tradicionalmente, atrelado a noções individualizantes das questões escolares – focando as problemáticas na família e no aluno – com termos como dificuldades e problemas de aprendizagem. Patto (1990) traz contraposição a essa posição ao enfatizar que é na esfera das relações cotidianas na escola que se constitui o fenômeno do fracasso escolar, ou seja, é um produto social em que não se pode desconsiderar todas as relações que o constituem: aspectos pedagógicos, institucionais, históricos e sociais.

um amadurecimento discente quase automático nessa fase de transição escolar como se a simples passagem para o segundo segmento já redimensionasse os alunos à maturidade esperada dos adolescentes. Essas percepções errôneas prejudicam o planejamento de estratégias pedagógicas (Paula, 2018, pp. 89-90).

Outra produção acadêmica traz contribuições sobre as expectativas e percepções dos alunos sobre o 5º ano e a entrada no 6º ano (Seibert, 2019). Tal pesquisa teve sua origem em um projeto que focava o contexto da educação matemática no processo de transição do 5º para o 6º ano e teve como procedimentos metodológicos analisar desenhos dos alunos em que eram convidados a representar dois cenários: os alunos do 5º ano deviam desenhar como foi esta etapa escolar e como esperavam que fosse o ano seguinte; já os alunos do 6º ano deviam representar em desenho como foi o 6º ano que estavam concluindo e como se recordavam do 5º ano.

Algumas conclusões do estudo apontam que parece haver uma cultura em sala de aula de que, mesmo com bom desempenho escolar no 5º ano, diariamente o aluno é avisado das dificuldades que poderá encontrar na série seguinte, de modo que, na tentativa de preservar os alunos e prepará-los, acaba-se apresentando possíveis dificuldades antecipadamente aos estudantes, causando alguma ansiedade e medo. Além disso, com as vivências dos alunos no 6º ano percebe-se que as impressões dos alunos se assemelham e convergem para as expectativas do 5º ano, em que “os estudantes apresentam sorrisos e no sexto ano, trazem contas a resolver e uma certa tristeza, como se em um passe de mágica os estudantes que são crianças deixassem de ser, para agora serem jovens que precisam enfrentar aulas “mais sérias” (Seibert, 2019, p. 25).

Por fim, percebemos que as produções acadêmicas caracterizam e discutem o processo de transição escolar a partir de alguns aspectos: 1) Impactos das mudanças institucionais e dinâmica escolar; 2) Mudanças nas relações interpessoais na escola – com os colegas, professores e família; 3) Papel dos docentes na transição escolar; e 4) Adolescência inicial e necessidades de acolhimento e autonomia. Dessa forma, apresentadas as perspectivas, discussões e os apontamentos das produções brasileiras sobre o processo de transição escolar para os Anos Finais, cabe expor no item a seguir, para finalizar este capítulo, quais são as condições concretas de ensino e estudo, bem como o panorama do contexto educacional brasileiro, a fim de destacar as necessidades e desafios enfrentados pela educação escolar brasileira nesta etapa de transição.

2.3 BREVE PANORAMA DO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CONDIÇÕES CONCRETAS DE ENSINO E ESTUDO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como vimos anteriormente, as condições objetivas e a própria configuração da sociedade capitalista são aspectos fundamentais que influenciam diretamente na possibilidade de constituir a atividade de estudo como humanizadora e na construção e consciência dos motivos que a direcionam. Há décadas discute-se na interface Educação e Psicologia a função da escola no contexto brasileiro (Paro; 1999; Penteado; Guzzo, 2010; Álvares; Pinheiro, 2014). Nisso, destaca-se que, principalmente para a classe trabalhadora, o estudo está atrelado à busca pela formação profissional, preparação para o mercado de trabalho e obtenção de um emprego. Paro (1999), em suas pesquisas em escolas públicas, observou que tanto para alunos, quanto familiares e professores o significado por trás de falas que o estudo é para “ter uma vida melhor” está a convicção de que conseguir sucesso e “ser alguém na vida” ocorre por meio do trabalho, na verdade, por meio de um emprego. Dessa forma, os estudantes percorrem diferentes caminhos para ingressar no mercado de trabalho, seja por meio da evasão escolar produzida pelas necessidades materiais de vida de empregar-se, ou com maior expectativa de estudar e passar no vestibular para ingressar no ensino superior e ampliar suas possibilidades de empregabilidade, ou ainda conciliar trabalho e estudos na intenção de especializar-se e buscar melhores condições de empregabilidade.

A lógica capitalista a qual estamos imersos reproduz e reforça determinadas concepções no que se refere à função da educação e da escola. A atividade dos sujeitos neste contexto reflete as necessidades colocadas por este sistema, passando a ter como finalidade principal a formação escolar pautada a partir da **criação** de habilidades para o mercado de trabalho. Conforme Álvares e Pinheiro (2014, p. 3578), nesta lógica, “sugere-se que a escola reprodutora da cultura dominante tende a contribuir para reproduzir as estruturas das relações de poder e a função da escola então passa a ser a reprodução das desigualdades sociais”. Além disso, as autoras postulam que a educação se torna um bem econômico passível de responder às leis de oferta e demanda, isto é, da mesma maneira que uma mercadoria. Dessa forma,

[...] a lógica do mercado e a função da escola se reduzem à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Pois, o capitalismo não é um simples sistema econômico, mas uma relação social, onde o Estado e as instituições como a escola, a ciência, o direito etc. integram seu universo (Álvares; Pinheiro, 2014, p 3586).

Ao analisarmos historicamente, se faz necessário compreender como estruturou-se e chegou-se em tais configurações que impactaram no contexto de educação escolar no Brasil. Destacamos a Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se ancorou no pressuposto do mercado como regulador e “agente principal do bem estar da República” (Chauí, 1999, p. 3) e colocou os direitos sociais saúde, educação e cultura no setor de serviços não exclusivos do Estado. Na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), a justificativa apresentada para a reorganização fundamentava-se na tese de que a crise brasileira chegava a um nível que culminou na crise do Estado com o agravamento da crise fiscal e inflação, e colocava a Reforma como instrumento imprescindível para o crescimento e estabilização da economia. Paralelamente, apesar de colocar no Plano a necessidade de corrigir as desigualdades sociais, o modo de conduzir essas questões no decurso da Reforma do Estado, de acordo com Zanardini (2007), foi a partir de um pensamento pós-moderno que proporia um conjunto de orientações ‘teórico metodológicas’ que acabam celebrando o mercado e a sua efemeridade. Essas concepções desembocam na reforma do Estado e da educação, a fim de assegurar o seu caráter instrumental, técnico e ideológico na manutenção da reprodução do capital. (Zanardini, 2007, pp. 248-249).

Ou seja, conforme Fiori (1997) pontua, o Brasil passa, então, por mudanças influenciadas pelo cenário internacional no qual decaía o Estado de Bem-Estar Social, ou *Welfare State* e se consolidava o liberalismo, calcado nas concepções de “o menos de Estado e política possível” (p. 212) e defesa do individualismo. Com a chegada das forças liberais conservadoras com a vitória eleitoral de Margaret Thatcher, em 1979, na Inglaterra; Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos; e Helmut Kohl, em 1982, na Alemanha, as políticas públicas passam a ser organizadas a partir do tripé da desregulação, da privatização e da abertura comercial. Seguidamente “estas mesmas ideias foram consagradas por várias organizações multilaterais que se transformaram, na prática, no núcleo duro de formulação do pensamento e das políticas neoliberais voltadas para o ‘ajustamento econômico’” (Fiori, 1997, p. 217), atingindo, então, a América Latina.

No Brasil, com o discurso de que faltava eficiência, capacidade administrativa e controle público no governo, a proposta liberal da Reforma do Estado era defendida sob a premissa de que através dela seria possível alcançar êxito econômico e social em um cenário de globalização em que emergia uma nova sociedade do conhecimento num mundo moderno e competitivo. Mudanças na gestão administrativa e a diminuição da intervenção do Estado na economia foram, então, pontos centrais no desdobramento da Reforma. Desse modo, segundo Zanardini (2007, p. 247), as modificações consistiram não só na “reforma administrativa, mas

também política e ideológica do Estado”. Nessa perspectiva, os pressupostos neoliberais que se solidificavam na América Latina e a influência dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM) foram determinantes para a implementação e concretização da Reforma do Estado no Brasil, em 1995.

Dentre os documentos multilaterais estavam: o documento produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe da Organização das Nações Unidas (CEPAL), de 1992, intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”; e o relatório produzido pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), de 1997, o qual afirmava a necessidade de um Estado efetivo comprometido num mundo em transformação (Zanardini, 2007). Tais documentos evidenciavam a urgência de reformas administrativas de modo que transformassem o caráter do Estado de administrador e provedor para incentivador e gerador de políticas, ou seja, “que se conjugassem esforços de descentralização e de integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas” (Zanardini, 2007, p. 248).

Zanardini (2007) complementa que através da implementação da propriedade pública não estatal ocorreu a denominada desregulamentação, de modo que sendo necessários contratos de gestão, sucedeu-se “a ampliação da relação parceira entre Estado e mercado no controle das políticas públicas” (p. 251). Isto é, nesse momento, abria-se brecha para adotar critérios de gestão passíveis de redução de custos e cobrança de resultados. Segundo Chauí (2003), ao discorrer sobre os impactos disso na educação superior pública, essa medida favoreceu transmutar a universidade enquanto instituição social de cunho democrático e defensora do saber democrático para uma organização social prestadora de serviços, passível de ser privada ou privatizada. Desde então, todos os níveis de ensino passaram – e continuam – a ter impactos desta lógica mercadológica em relação aos assuntos educacionais. Paro (1999) destaca que se deve dar atenção aos impactos da adoção das práticas de gestão neoliberais na formação dos estudantes.

Entendida a educação como constituição cultural de sujeitos livres, é importante, quando se relaciona com o liberalismo econômico, perguntar-se a respeito do significado que o componente “liberdade” assume naquele conceito e nesta ideologia (...). É um sentido de liberdade que, no senso comum, é sinônimo de espontaneísmo, de permissão para se fazer aquilo que se deseja, desde que se obedeçam a certas regras. Só que, neste caso, trata-se das regras do mercado, que independem das ações dos homens organizados como sujeitos e representados pelo Estado ou outra entidade que seja seu porta-voz enquanto vontade coletiva. Trata-se, portanto, de uma *liberdade natural* (apesar do contrassenso da expressão, como veremos adiante): é a liberdade do pássaro para voar, mas é também a liberdade do leão para devorar o cordeiro (p. 102-103).

Assistimos há anos as movimentações de implementações de parcerias público-privadas, desinvestimentos no setor público, assim como crescentes discursos de patologização da vida, que impactam também os modos de gestão e enfrentamento aos desafios nos assuntos educacionais. Tais concepções colocam-se tanto para explicar as “causas” dos problemas contemporâneos, quanto oferecer soluções desses problemas que, na verdade, referem-se ao agravamento dos impactos da exploração da vida e transformam problemas de determinação social em questões individuais dos sujeitos, passíveis de serem tratadas de forma individualista, medicalizante e por meio de diagnósticos. No contexto escolar, segundo Leonardo, Silva e Leal (2021), é elevado o percentual de crianças utilizando remédios “para resolver intercorrências no processo de escolarização, sendo que o Brasil é o segundo país que mais vende o medicamento Ritalina (nome comercial do Metilfenidato)” (p. 20).

Além disso, a organização e gestão do ensino têm enfrentado desafios para cumprir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Conforme os dados apontam, isto advém como consequência dos cortes orçamentários nos últimos anos, de modo que “no triênio 2019-2021, a execução do Orçamento da União para a função educação não passou de 80%” (Pimenta, 2023). Somado a isso, com os impactos da pandemia do Coronavírus, destaca-se o aumento de crianças e jovens fora da escola, os dados referentes à cobertura educacional revelam retrocesso na “cobertura educacional da população de seis a quatorze anos de idade, de 98% em 2020 para 95,9% em 2021, o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Pimenta, 2023).

Paralelamente, diante da sistemática precarização e mercantilização da educação brasileira, vemos a implementação de projetos de lei como o Programa Parceiro da Escola, que em 2024 estava em tramitação no Estado do Paraná e foi aprovado, cuja defesa tinha como proposta que “empresas privadas façam a gestão administrativa e de infraestrutura das escolas estaduais, como os serviços de limpeza e segurança nas escolas, e a contratação de professores via CLT, não mais por concurso público ou PSS” (Pacífico, 2024). Como destacado por Pacífico (2024) a “venda das escolas públicas do Paraná” concretiza “situações que resultam no enfraquecimento e na autonomia da administração pública, colocando em risco a qualidade da educação e o serviço público em sua totalidade”. No Estado de São Paulo, movimento semelhante ocorre com o projeto denominado Novas Escolas, que também prevê a parceria público-privada para a gestão das escolas públicas (Normanha, 2024). Com isso, coloca-se em pauta e discussão os desdobramentos de tais ações e Normanha (2024), destaca outros “ataques à educação” como a

utilização de Inteligência Artificial para a confecção dos materiais digitais; plataformização irrestrita da educação por meio do uso compulsório de inúmeros aplicativos e recursos digitais tanto para atividades administrativas quanto para as atividades pedagógicas, afetando profundamente – e negativamente – o processo de ensino-aprendizagem e o controle do trabalho docente; a aprovação do programa que institui as escolas cívico-militares no estado, transferindo para quadros da reserva da Polícia Militar as funções administrativas e disciplinares das escolas, sob o argumento de que o desempenho acadêmico dos estudantes das escolas cívico-militares é melhor em relação ao dos estudantes das escolas convencionais (sem página).

Em relação à Educação Básica, e voltando-se ao contexto que nos cabe pormenorizar nesse trabalho, destaca-se o desnível entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental¹⁷ em relação ao rendimento dos alunos. Conforme o Censo Escolar da educação Básica de 2023 (Brasil, 2023), isto revela-se através dos índices de distorção idade-série, já que “as taxas de rendimento - aprovação, reprovação e abandono - impactam o atraso escolar, mensurado aqui pela taxa de distorção idade-série e, obviamente, o tempo que os alunos permanecem na educação básica” (Brasil, 2023, p. 18). Apesar da queda da taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental de 13,8% em 2022 para 13,3% em 2023, ao observar os índices de cada ano da etapa escolar percebe-se maior distorção idade-série nos Anos Finais em relação aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que no 6º ano o índice apresenta-se em 18% e “as maiores taxas de distorção da rede pública são encontradas para o 7º, o 8º e o 9º anos, com 19,7%, 20,4% e 19,2%, respectivamente” (Brasil, 2023, p. 28), já nos Anos Iniciais as taxas de distorção idade-série são de 8,9% no 3º ano, 10,5% no 4º ano e 13,1% no 5º ano.

Isto posto, apresentado, resumidamente, sobre o contexto histórico do cenário educacional brasileiro, com reflexões sobre a função da educação e da escola na contemporaneidade e transformação do conhecimento em mercadoria, tivemos como intenção destacar alguma das condições concretas que constituem os desafios quando falamos de assuntos educacionais, sobretudo em relação à Educação Básica brasileira. Buscou-se neste capítulo, portanto, trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural no campo da educação, com a periodização do desenvolvimento e pressupostos da Teoria da atividade para subsidiar as reflexões desenvolvidas a seguir neste trabalho. Com o levantamento bibliográfico das produções brasileiras sobre a temática da transição escolar para os Anos Finais, seguimos para o capítulo seguinte em que traremos a realização da pesquisa de campo, visando colocar os dados em articulação com os objetivos deste trabalho.

¹⁷ Desde 2006, o Ensino Fundamental no Brasil, que era realizado em um período de oito anos, foi ampliado para nove anos, conforme previsto em lei (Brasil, 2006), a fim de assegurar o aumento de anos de escolarização obrigatória para a população brasileira e inclusão de crianças no sistema educacional.

3 SIGNIFICADOS DOS ESTUDANTES E PROFESSORES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

Para o movimento de análise, partimos dos pressupostos do método utilizado na presente pesquisa, o materialismo histórico-dialético, para organizar os dados obtidos e iniciar tanto a sistematização do que foi produzido em pesquisa de campo, quanto organizar como seriam apresentados. Em muitos momentos durante minha permanência na escola no desenvolvimento da pesquisa de campo, quando presenciei as atividades e cotidiano escolar, nos questionamos como, a partir do que observava daquela realidade, seria possível apreender os motivos da atividade de estudo dos alunos. Ao longo dos meses de pesquisa com as trocas com orientadora e com o grupo de pesquisa, além de meus estudos individuais, foi possível desenhar como se daria o movimento de análise: realidade escolar como ponto de partida e, por meio da organização das temáticas emergidas na pesquisa empírica, construção de categorias que permitam o movimento de análise.

Paralelamente, nos amparamos nos fundamentos do materialismo histórico-dialético para delinear quais categorias e aspectos nos norteariam para construir as análises sobre o processo de transição escolar do 5º para o 6º ano e, mais especificamente, visando nosso objeto de estudo: a estrutura de motivos da atividade de estudo. Neste capítulo, nos dedicaremos à apresentação dos dados obtidos na pesquisa de campo, ao mesmo tempo que também expomos as possíveis análises do que foi coletado na pesquisa empírica.

Para encontrar as categorias necessárias, foi preciso, *a priori*, nos debruçar sobre os registros de pesquisa elaborados por mim, de modo a filtrar os conteúdos recorrentes que apareciam nos dados obtidos. Nesta etapa de organização, percebi que os fenômenos da realidade escolar podiam ser divididos da seguinte forma: as relações entre professores e alunos; as relações entre os próprios estudantes; as ações de ensino dos professores e as ações de estudo dos alunos. Ou seja, fez-se necessário analisar a vinculação entre esses fenômenos para que pudéssemos apreender as dinâmicas que estruturam e formam o objeto de estudo aqui investigado, a fim de superar apenas descrições do que foi obtido na pesquisa empírica.

Com isso, os dados de pesquisa de campo aparecem como o caótico concreto, apreendido a partir das observações do cotidiano escolar, das rodas de conversas com os estudantes e das entrevistas com os docentes. A partir disso, propõe-se o movimento de análise: apresentar o contexto e condições concretas da turma acompanhada no 5º ano dos Anos Iniciais, para isso, após leitura detalhada dos registros ampliados, composto por diários de campo e

minhas anotações enquanto pesquisadora, organizamos os dados do acompanhamento do cotidiano escolar que inauguram este capítulo no item 2.1 “Dinâmicas escolares no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ações de ensino e ações de estudo”.

Em seguida, a fim de dar sequência no movimento de análise, se fez necessário elaborar e apresentar os significados sociais – abstrações que nos auxiliam a compreender o que entendem alunos e professores sobre sua realidade escolar e processo de transição do 5º para o 6º ano. Conforme Leontiev (2021), os significados são primordiais para a formação da consciência humana e constituem-se em retratar simbolicamente a realidade. Isto é, como complementa Silva (2022, p. 49), “os significados representam simbolicamente toda a história e a existência objetiva dos homens, o que lhe permite conhecer a própria realidade e intervir nesta”. Leontiev (2021, p. 167) disserta:

O ponto mais difícil aqui é que os significados levam uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e têm sua história no desenvolvimento da língua, das formas de consciência social; nelas se expressa o movimento da ciência humana e seus meios cognitivos, assim como as representações ideológicas da sociedade, religiosas, filosóficas e políticas. Em sua existência objetiva, elas estão submetidas a leis sócio-históricas, e, ademais, à lógica interna do desenvolvimento.

Ou seja, os significados são formados a partir de um contexto histórico, político e social em que estão imersos os sujeitos de um dado tempo. Nesta pesquisa, estamos focando estudantes e professores inseridos em determinada lógica de ensino no contexto da educação escolar brasileira, com suas particularidades e singularidades. Dessa forma, buscamos não apenas apresentar os dados obtidos de modo descritivo, mas colocá-los em movimento de análise conforme os pressupostos da psicologia histórico-cultural e o método materialista histórico-dialético.

Na presente pesquisa, os significados atribuídos pelos estudantes e professores a respeito do que entendem sobre o processo de transição do 5º para o 6º ano, assim como ações e práticas pedagógicas, colocam-se como primordiais para compreender o fenômeno analisado. Na sequência, deve-se analisar como constituem-se os motivos da atividade nesta etapa da vida escolar dos alunos, que analisaremos com detalhes mais adiante neste trabalho. A partir das transcrições do material coletado nas rodas de conversa com alunos e entrevistas dos professores, organizamos os dados obtidos em categorias de significados, os quais acreditamos contribuir para apreender o que compõe a formação dos motivos da atividade de estudo na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

As categorias serão apresentadas da seguinte forma: 3.1 Dinâmicas escolares no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ações de ensino e ações de estudo; 3.2 Significados

no 5º ano: visão dos alunos; 3.3 Significados no 5º ano: visão dos professores; e 3.4 Significados e dinâmica escolar no 6º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental: o que mudou? O que permaneceu?

3.1 DINÂMICAS ESCOLARES NO 5º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AÇÕES DE ENSINO E AÇÕES DE ESTUDO

Neste item destacaremos os dados obtidos a partir do acompanhamento do cotidiano escolar da turma, realizado entre outubro e dezembro de 2022¹⁸, que teve como objetivo investigar as condições objetivas de ensino dos estudantes e condições subjetivas em relação aos motivos da atividade de estudo. Cabe ressaltar que os aspectos da atividade de ensino, estudo e dinâmica de sala de aula nas observações apresentaram-se como fenômenos de um concreto caótico de dados. Isto é, como aponta Asbahr (2011), a realidade escolar é nosso ponto de partida, a aparência da realidade que a partir de movimentos de análise e construção de categorias analíticas buscam superar apenas descrições empíricas. Em especial, nesta pesquisa, considerei desafiadora a fase de observações e construção de tal movimento, isto porque a dinâmica escolar da turma acompanhada constituiu-se de diferentes elementos formais que podem limitar a compreensão do que estava sendo apresentado pelos alunos na dinâmica que estavam inseridos. Todavia, isso não nos impediu, através de um movimento dialético, analisar como tais fenômenos apresentam-se e são determinantes para apreender o processo de transformação dos motivos da atividade de estudo na transição do 5º para o 6º ano, nosso objeto de estudo.

A partir do acompanhamento do cotidiano escolar destacam-se alguns aspectos observados. A turma, em um primeiro momento, estranhou minha presença em sala de aula, com alguns olhares desconfiados, houve momento em que o professor se referiu à mim da seguinte forma, conforme registro de campo: “(...) o professor termina de escrever na lousa e pede atenção aos alunos, diz ‘essa é a Gabriela, ela está observando os 5ºs anos, vamos mostrar como somos comportados, certo? Um dos alunos diz que sim, que são maravilhosos” (Excerto

¹⁸ Como mencionado no item procedimentos metodológicos esta etapa da pesquisa totalizou 11 observações em sala de aula (acompanhamento das aulas e momentos de recreio) pela pesquisadora, no período de 7 semanas (duas ou três vezes na semana) nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022.

registro de campo 5º ano). Foi na aula de educação física, na quadra, que algumas alunas se dirigiram a mim questionando o que fazia ali. No decorrer dos dias a turma acostumou-se com minha presença e a dinâmica escolar decorreu normalmente.

Nesta escola, no 5º ano, havia um professor de língua portuguesa; uma professora de matemática; uma professora de ciências, história e geografia; uma professora de artes, uma de educação física e uma de inglês. Essa forma de organização tem como intuito que os alunos tenham familiaridade com a dinâmica de professores diferentes divididos por especialidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nas observações foi possível perceber as diferentes relações de interação e vínculo entre os alunos e professores. Por exemplo, se na aula de história, geografia e ciências havia momentos de dinâmica da turma de silêncio, concentração e disciplina, já nas aulas externas de educação física a turma apresentava-se agitada, com divisão em grupos de meninos e meninas e conflitos que ficavam mais evidentes – discussão entre os alunos sobre o jogo realizado, brigas de quem fazia algo errado –, além de intervenções da professora “chamando a atenção” dos estudantes.

Com intuito de apreender os determinantes e a estrutura que envolve os motivos da atividade de estudo dos alunos e suas mudanças, organizamos as observações realizadas em dois eixos de descrições analíticas: as *ações de ensino* mediadas pelos professores – como conduziam suas aulas, aspectos envolvidos na relação com os alunos; e *ações de estudo* dos alunos – dinâmica entre eles de interação e cooperação, como apresentavam-se seus interesses nas atividades e comportamentos no ambiente escolar.

Sobre as **ações de ensino** dos professores foi possível observar variedade referente a como os docentes direcionavam as atividades com os alunos, o que demarcava alguma dependência dos estudantes aos professores de acordo com as ações que realizavam. Nas aulas de português, por exemplo, observou-se que o professor permitia com certa recorrência atividades em dupla ou trio, algo que era comemorado pelos alunos. Tais atividades evidenciaram a dinâmica entre eles, ora empenhavam-se no desenvolvimento da tarefa, ora conversavam sobre outros assuntos e “distráíam-se”, de modo que o professor os advertia, chegando a, em momentos de muita conversa, o docente falar para os alunos que separaria as duplas/trios. Existia na turma, nesses momentos, divisão entre meninas e meninos, em grupos por afinidade – apenas um trio era composto por duas meninas e um menino.

Outra dinâmica interessante a ser destacada era a relação da turma com a professora de matemática. A docente parecia aberta ao diálogo, salvo alguns momentos que chamava atenção de alunos por conversarem enquanto faziam a tarefa. Os estudantes demonstravam interesse pelos conteúdos ensinados pela professora à medida que eram participativos e

discutiam entre si as atividades em sala de aula. Em um dos registros ampliados, anotei sobre atividade após leitura coletiva do conteúdo do livro em que a professora os orientava para registrar alguns destaques: “na correção [dos exercícios], a professora orientou de grifar determinadas partes do texto. Professora orientou para escreverem no livro $\div$ [divisão] por 10 arrastar a vírgula uma ‘casa’ para a esquerda $\leftarrow$ do número” (Excerto registro de campo 5º ano). Em outro dia, falou para os alunos retomarem a anotação que fizeram no livro. O registro complementa: “observei também que a partir da situação-problema um aluno refletiu sobre as porcentagens de desconto (se aquele desconto valia a pena, se acontecia assim na vida). Vejo uma aluna explicando o conteúdo para a colega que está sentada atrás dela”. ‘

Também pude fazer registros das falas dos professores aos alunos durante as atividades, que explicitam a dinâmica pedagógica e de interação: conforme registro ampliado uma das professoras relatou: “*quanto mais em grupo, mais indisciplina e conflitos*” (Excerto registro de campo 5º ano). Outra apontou aos alunos durante correção da tarefa “*vocês viram que não corriji um a um né, porque vocês são grandes*” (Excerto registro de campo 5º ano). Observei que a dinâmica constituinte nas ações de ensino dos professores envolvia aspectos particulares no 5º ano, como uma mistura de ainda preservar um ritmo não acelerado de trabalho, em que passavam algumas aulas lendo os conteúdos do livro didático, produção das tarefas, pintura das atividades, mas também inserção de posturas caracterizadas como necessárias para a próxima etapa escolar – o 6º ano nos Anos Finais – com a cobrança de organização em relação aos prazos de entrega de trabalho, organizarem-se nos grupos, aspectos que foram observados principalmente nas ações das professoras de matemática e história/geografia/ciências.

Em relação às **ações de estudo** dos alunos e dinâmica entre eles durante as atividades, já nas primeiras observações realizadas pude observar os comportamentos dos estudantes em sala de aula e a predominância de dependência em relação ao professor. Explico: era comum que os alunos se dirigissem com frequência à mesa do docente para fazer perguntas, que eram variadas, tiravam suas dúvidas referente às atividades, mas também solicitavam autorização para aspectos como “posso apontar meu lápis?”, “pode usar marca-texto?”, “posso usar caneta?”, quando faziam atividades fora da sala perguntavam “pode sentar no chão?”, “posso levar meu caderno?”. Tais atitudes movimentavam a circulação dos alunos pela sala e os professores os atendiam, porém em alguns momentos acabava ficando caótico e os professores ~~os~~ chamavam-atenção para retornarem a seus lugares. Neste sentido, observou-se também distinta animação dos alunos quando era solicitado ajuda pelo professor, como para buscar um material ou distribuir as atividades para os colegas, momentos em que chegavam a

disputar quem faria e colocavam-se prontamente para auxiliar os adultos – uma das alunas, no final de várias aulas, pedia para o professor para apagar a lousa. Destaca-se, portanto, o interesse dos alunos nessas tarefas periféricas como aspecto que insere uma possível mudança na relação com os adultos e busca dos alunos por sentirem-se úteis nessa relação.

Já entre os próprios alunos, foi possível observar dinâmicas interessantes. Nos momentos de trabalho em grupo pude observar alguns conflitos entre os estudantes e como lidavam com os desacordos. Uma situação que ilustrou isso foi o dia em que os alunos reuniram-se em grupos no pátio para fazer trabalho de matemática a ser apresentado na mostra cultural da escola. Notei que em alguns grupos, quando o tempo da aula estava acabando, as alunas não chegavam a um consenso e pareciam insatisfeitas sem chegar a um acordo:

Duas alunas amigas conversavam, uma apontou para a outra que a amiga estava muito estressada. Em outro grupo houve atrito para decidirem quem levaria o trabalho para finalizar em casa. Falavam: “vamos fazer par ou ímpar”, “ou sorteio, vou recortar os papeis”, “parece criança”, “voto é mais fácil, eu ganhei no voto”, “a fulana teve 3 votos, então ela ganhou, ela leva”. (Excerto registro de campo 5º ano)

Anteriormente, passei nos grupos para conversar com os alunos para que me contassem o que estavam fazendo e em um deles me explicaram muito tranquilamente e articulados que estavam com a linha do tempo [de datas e campeões da copa do mundo] bem-organizada e passando a caneta, contaram que pesquisaram curiosidades para acrescentar no cartaz. Também relataram terem trocado de tema, pois a linha do tempo era mais interessante que o gráfico [de títulos]. Quando falei com o grupo responsável pelo gráfico, um dos alunos disse preferir essa atividade, pois dava menos trabalho. Outro grupo estava concentrado na confecção do cartaz, trocando ideia entre eles, foram sucintos nas perguntas que fiz e não me deram muita atenção.

Porém, apesar dos desacordos e conflitos existentes, destacaram-se as relações de cooperação que ficavam evidentes em determinados momentos de realização das atividades e convivência em sala de aula, em que os alunos explicavam uns aos outros os conteúdos. Em alguns momentos, apenas perguntavam a resposta de um exercício para um colega próximo, mas em outros pude observar conversando entre si sobre os assuntos estudados. Como colocado anteriormente, havia tendência de serem suscetíveis à dinâmica de cada professor, ou seja, dependendo da abertura que tinham conversavam mais entre si, circulavam pela sala. Havia momentos também que os percebia mais cansados, desinteressados no que estava acontecendo ao seu redor ou distraídos. Em diversas ocasiões, os alunos não pareciam muito interessados na atividade em si. Por exemplo, animavam-se para ler o texto em voz alta, mas durante a leitura dos colegas muitos aparentavam estar dispersos, como ilustra trecho do registro ampliado: “professora faz pergunta do livro e dois alunos se voluntariam responder, falam sobre os

indígenas serem mortos e sobre desmatamento. Alunos não parecem muito interessados. Durante a leitura dos colegas as demais crianças estão dispersas”.

Como colocado anteriormente e confirmado a partir das observações do cotidiano escolar, nosso objeto de estudo, a estrutura de motivos da atividade de estudo, não é aparente nas observações. O que é algo esperado, já que a estrutura e dinâmica em relação aos motivos da atividade não se dá de forma explícita e linear. Contudo, foi possível, a partir do acompanhamento das ações dos professores e estudantes, apreender os determinantes para analisar as condições objetivas e subjetivas em relação aos motivos da atividade de estudo, pois nestas ações estão contidos os sentidos atribuídos à atividade dos alunos.

Por fim, em relação às **ações de estudo** foi possível registrar indícios do desenvolvimento da abstração dos alunos nas atividades. As aulas de português apresentaram diversas situações que possibilitaram essa observação, já que o professor utilizava como ações de ensino levar atividades impressas aos alunos, além de naquele momento do ano letivo o conteúdo a ser aprendido era de elaboração de textos. A situação a seguir discorre sobre atividade em que precisavam elaborar um texto em formato de história a partir de uma imagem:

À medida que iam terminando a atividade, perguntei para o professor se tudo bem se eu lesse algumas produções dos alunos - tive intuito de observar o processo de criação dos alunos e suas habilidades de escrita. Li o texto de 2 alunas e 1 aluno, as histórias eram curtas e basicamente descreviam as cenas da figura que receberam - uma pessoa, que os alunos deram nomes masculinos, que estava pescando um peixe e depois o assou em uma fogueira - prevalecia uma escrita descritiva dos fenômenos ali mostrados, sem conflitos ou espaço para desenvolver a narrativa. Uma das alunas inseriu adjetivos e comportamentos do personagem, como “ele comeu muito feliz aquele lindo peixe”. Já outro aluno, quando pedi para ler, me falou que não sabia se estava certo o texto, que fez rápido, mas se tivesse mais tempo ficaria melhor, expliquei a ele que queria apenas ver o que ele escreveu e questionei o porquê dele ter feito rápido, o aluno respondeu que não podia demorar muito pois fariam outra atividade depois. Enquanto li seu caderno ele foi folheando outras páginas e marcando outros textos “lê esses aqui também, ficaram melhores”, então li 3 textos desse aluno, o texto que escreveu naquela aula percebi que o aluno inseriu mais personagens que não estavam nas figuras, que o personagem tinha ido pescar com o pai e irmão, a história ficou um pouco mais elaborada, por mais que prevalecia também descrever as ações das cenas (Excerto registro de campo 5º ano).

O trecho acima mostra que em relação à aprendizagem os aspectos descritivos e fenômenos aparentes da realidade eram o que prevaleciam nesta etapa, e a turma mostrava-se criativa pelo que pude observar em outras elaborações de trabalhos práticos, principalmente na confecção das atividades, gostavam de usar muitos lápis coloridos em seus desenhos e enfeitar seus cadernos quando era permitido. Sobre os materiais e uso dos cadernos, foi possível observar que, no bimestre que os acompanhei, utilizavam cadernos finos sem espiral e com pauta. Além disso, todo início de aula escreviam cabeçalho com nome da cidade, escola e data.

Também percebi que não era recorrente os alunos fazerem cópia da lousa, prevaleciam correção de exercícios em conjunto e leitura coletiva dos conteúdos do livro didático.

3.2 SIGNIFICADOS NO 5º ANO: VISÃO DOS ALUNOS

3.2.1 Significados sobre a escola para os alunos no 5º ano

Falemos sobre os significados do papel da escola atribuído pelos alunos do grupo A, composto por 3 meninas e 2 meninos. Quando nos reunimos no pátio da escola sentados em círculo, expliquei sobre o formato da roda de conversa, solicitei para que falassem um de cada vez e utilizassem o gravador como um “microfone” para não perder suas falas. De início, ficaram retraídos para responder as perguntas, mas logo estavam mais à vontade conforme conversávamos. Quando questionados “se a escola não fosse obrigatória, viriam mesmo assim?”, percebi que a partir da resposta de um aluno, os demais apresentavam discursos parecidos. Por exemplo, colocaram que caso a escola não fosse obrigatória, escolheriam quais dias iriam para aula, o que incluía depender do clima, temperatura, se estava muito calor ou dias de chuva. Um aluno falou dessa forma e os demais falaram o mesmo, outra acrescentou que isso influenciava com qual roupa iria vestir e que não gosta de ir para escola quando está chovendo. Todos concordaram neste ponto.

O discurso dos alunos, não apenas a partir das respostas à pergunta colocada acima, mostrou que a percepção e significados sobre a escola estão atrelados a aspectos práticos em relação ao cotidiano escolar. Em momento separado, os estudantes do grupo B, 4 meninas e 1 menino, também apresentaram discursos nesse sentido, acrescentando que gostariam de alternar entre ir uma semana para escola, mas na outra não. Apontaram também o interesse de estar com os amigos no ambiente escolar, o que, na visão deles, é um motivador para frequentarem a escola. A seguir, é possível observar os discursos dos alunos:

M: Se a escola não fosse obrigatória eu ia dois dias sim e um dia não (risos)
 Pesquisadora: Por quê?
 M: Algumas vezes a escola cansa né, aí eu ia faltar um dia só, dois dias eu vinha, daí um dia eu não ia.”
 E: Se não fosse obrigatório vim, eu ia vir uns quatro dias e faltar um, porque cansa um pouquinho né.
 Pesquisadora: O que cansa na escola?

E: ficar sentado seis horas por dia na cadeira, ficar escrevendo também cansa a mão.¹⁹

Além disso, os discursos dos alunos do 5º ano sobre a escola não contêm aspectos diretamente relacionados à sua atividade de estudo. Ao discorrerem sobre a escola mencionaram as questões práticas que o fazem querer ou não ir à escola, mas os conteúdos escolares não apareceram como elementos de suas respostas. Se por um lado, o discurso dos alunos focou-se em questões práticas do cotidiano escolar, por outro lado, os significados sobre a escola mostraram-se mais diversificados nas observações em sala de aula, pois em vários momentos os alunos aparentavam estar engajados e interessados nos conteúdos ali ensinados, a depender das ações e mediações desenvolvidas pelas professoras.

3.2.2 Significados sobre a relação com os professores para os alunos no 5º ano

Cabe destacar que as rodas de conversa com os alunos foram fundamentais para que emergissem com mais nitidez os aspectos sobre a relação dos alunos com os professores, de modo que neste momento tiveram voz para contar suas vivências e impressões – apesar de alguns momentos aparentarem timidez para falar. Os estudantes caracterizaram como boa sua relação com os professores. No grupo A, os alunos foram sucintos sobre o questionamento e foi preciso adicionar perguntas complementares, por exemplo, ao serem questionados se tinham vergonha de fazer perguntas aos professores durante as atividades, responderam que não, porém um dos alunos acrescentou: *“às vezes quando eu tô em dúvida assim se tá certo ou errado eu tenho vergonha de falar, só que quando eu tenho certeza que tá certo, aí eu falo, entendeu?”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A). Somado a isso, colocaram que conheciam algumas das professoras de anos anteriores - que colegas, irmãos foram seus alunos.

Já no grupo B, os alunos estavam mais engajados a detalhar suas impressões sobre os professores, em alguns momentos foi preciso chamar a atenção para não dispersarem do assunto. Os discursos apresentaram-se diversificados, por exemplo, alunos classificaram sua relação com os professores como boa e uma delas disse: *“minha relação com os professores é muito boa. Às vezes eu não gosto muito de um professor, mas depois eu começo a gostar dele, demora só um pouquinho de tempo... tipo uma semana ou mais...”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B), chegando a nomear quais gostava mais. Já em outros relatos, os alunos pontuaram alguns professores como *“difíceis de lidar”* [sic]. mas não elaboraram o que

¹⁹ Para melhor apresentação e destaques, neste trabalho, optamos por colocar em itálico os trechos de falas dos participantes da pesquisa. Já os trechos retirados dos registros de campo serão apresentados entre aspas e sem itálico.

significava tal impressão. Ao repetirem isso algumas vezes, os questionei o que queriam dizer, então, os alunos explicaram e atribuíram os professores serem difíceis ou fáceis de lidar à aspectos de cobranças de responsabilidades dos alunos. Isto é, relataram situações em que esqueceram de fazer tarefa ou livro e os professores os advertiram, mandaram bilhete aos responsáveis. Os alunos apontaram tais aspectos como complicadores na relação professor-aluno, mas, ao mesmo tempo, concordavam com as condutas dos professores em relação às advertências. Além disso, relataram situações em que os alunos aproveitavam da boa vontade dos professores para fazer bagunça na aula, como exemplificado a seguir:

A professora é bem boazinha, não liga, não dá bronca, todo mundo faz bagunça né...deixa a sala tudo desorganizada, é briga, é tudo. Quando ela vai levar filme todo mundo fica fazendo barulho, atrapalhando. Mas a relação com os professores são super bem”. “A professora V., ela e a professora R. elas não são muito fáceis de lidar, a professora de inglês ela é muito brava e a professora R. também. Mas eu considero que as duas são professoras muito boas, mas elas não são muito fáceis de lidar (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B).

Os relatos dos alunos demonstraram significados diversificados sobre sua relação com os professores e destaca-se que, apesar de certa dificuldade em elaborar suas impressões, os estudantes apresentavam suas opiniões e visão da realidade para além de apenas descrever situações que vivenciaram no cotidiano escolar. Paralelamente, os alunos reproduziram discursos sobre responsabilidade em relação às tarefas, disciplina e advertência como uma conduta válida. Tais particularidades apontam que nos significados sobre a relação professores-alunos prevaleceram aspectos da autoridade do professor em sala de aula e da hierarquia entre professores e alunos.

Isto foi ilustrado na fala de aluna que manifesta suas percepções sobre relação com uma professora em específico: *“ela deveria também entender o lado dos alunos porque esqueceu o caderno, porque esqueceu o livro, mas também tem que cobrar a responsabilidade, mas não ser tão com o pulso firme”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A). A partir disso, questionei-me quais as condições para que os alunos tenham essa percepção: será que os estudantes concordam com as condutas dos professores por já entenderem que o mundo adulto envolve ter responsabilidades? Ou apenas estão reproduzindo discursos impostos externamente sobre disciplina? Desta forma, os dados mostram que as ações dos docentes parecem ser determinantes para a configuração dessa relação. Tais dados reforçam a complexidade das relações nesta etapa da vida escolar, entre alunos e professores, ao encontro do que apontaram os estudos existentes sobre transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais.

3.2.3 Significados sobre a relação entre os alunos no 5º ano

O ponto central destacado pelos alunos sobre essa questão foram os conflitos entre eles no cotidiano escolar, que nomearam como *“briguinhas”*, *“desacordos”* (Excerto roda de conversa 5º ano). Os estudantes dos grupos A e B relataram principalmente situações nas aulas de educação física, em que havia prevalência de meninos discutindo e brigando. Um dos alunos relatou: *“quando a gente faz um gol no time dele, aí ele fica bravo, quando o time dele perde algum jogo ele fica bem bravo”*, outra aluna completou: *“então, como o E. falou, tem meninos também que xingam as meninas, porque elas não sabem jogar futebol direito”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B), pontuou também que acabavam brigando quando meninas erravam algum passe.

Foi possível perceber a partir dos discursos dos alunos que nesta etapa escolar são recorrentes os conflitos entre eles, sendo um aspecto aparente nas rodas de conversa e nas observações do cotidiano escolar que traremos com mais detalhes adiante. Conforme relataram as situações, os questioneei se os conflitos ocorriam também em momentos de estudo, se conseguiam realizar os trabalhos e atividades, os alunos do grupo B falaram que *“mais ou menos”*, mas não elaboraram de modo mais aprofundado sobre essa dinâmica. Em alguns momentos da roda de conversa, busquei apreender dos alunos os desfechos dos conflitos e a percepção deles de como resolvê-los, mas não houve explicação da parte dos estudantes de como isso era feito ou quais suas condutas, algumas alunas falaram que nas aulas de educação física a professora os repreendia quando começavam a brigar.

Um ponto a ser destacado eram as palavras que utilizavam para caracterizar os conflitos, a maioria nomeou como *“briguinhas”*, dando a entender que eram parte do cotidiano e algo naturalizado do ambiente escolar, já que apesar das brigas, os alunos avaliaram a relação entre eles como *“boa”*. Houve um momento da conversa em que fui corrigida por uma das alunas como ilustrado a seguir:

P: E vocês falaram que às vezes tem umas brigas...

J: Não é briga, é desacordo.

M.C: Principalmente na hora da educação física, porque os meninos ficam...na educação física os meninos ficam discutindo e...

H: ficam chutando (inaudível).

M.C: sim, se batendo, e quando chega depois da educação física eles ficam discutindo quem ganhou, quem não ganhou e aí fica brigando e aí a professora tem que brigar. (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A)

Percebe-se que nos significados sobre a relação entre os estudantes, os conteúdos escolares não são apontados, apesar dos conflitos e brigas acontecerem durante o cotidiano

escolar. Neste item fica evidente a relação em grupo entre os alunos, sendo vivida de forma mais intensa e com singular importância, em que aspectos do período da comunicação íntima pessoal começam a tomar protagonismo, como a divisão em grupos por interesses em comum, divisão entre meninos e meninas, colocando em questionamento se a atividade de estudo ainda é a atividade dominante nesta etapa de transição do 5º para 6º ano.

Exemplo disso foi o destaque que algumas estudantes deram ao relatar situações de fofoca, falta de lealdade das amigas - que pegavam os materiais escolares umas das outras e geravam conflitos quando não os devolviam ou levavam para casa sem permissão. Por fim, colocaram que algumas pessoas eram difíceis de lidar por serem *“chatinhas”* e *“irritadas”*. Ao relatarem uma das situações como exemplo, uma delas concluiu: *“ela ficou brava comigo por causa disso, só que eu acho que foi uma briga super boba (...), ficaram um tempo sem se falar, mas depois voltaram”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B).

3.2.4 Significados sobre os motivos da atividade de estudo e vivências no 5º ano

Para apreender sobre os significados da atividade de estudo nas conversas com os alunos, fizemos questionamentos em relação a seus interesses e vivências de estudo no 5º ano. Cabe ressaltar que o espaço de diálogo se mostrou como um momento diferente em que puderam ser ouvidos sobre seus interesses. Ao serem questionados sobre o que gostariam de aprender no 6º ano, os estudantes apresentaram interesses diversificados, percebeu-se pelos discursos que estes estavam atrelados à profissão que os alunos gostariam de ter no futuro, por exemplo, um deles relatou que gostaria de aprender mais sobre história e geografia, já que almeja ser paleontólogo no futuro. Na mesma perspectiva, outras alunas afirmaram: *“eu queria aprender sobre medicina em Ciências, porque o meu irmão me falou que também eles aprendem bastante sobre o corpo e eu queria ser médica quando crescer”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A). Outra explicou: *“quero aprender mais sobre o universo, sobre os planetas, eu quero aprender bastante coisas que me ajude quando eu crescer...na faculdade...quando eu for trabalhar, eu quero fazer bastante isso, mas eu quero descobrir bastante coisa legal”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B).

Os conteúdos escolares tiveram destaque e os alunos se referiam a eles principalmente elencando as disciplinas que gostavam e tinham interesse, evidenciaram também interesses para além das matérias oferecidas no cotidiano escolar, como robótica e aula de música. Percebe-se que os significados atribuídos reproduzem discursos conhecidos de que o estudo está atrelado, fundamentalmente, à preparação para o mundo do trabalho. Leal e Mascagna (2016) pontuam

que na adolescência as pautas como inserção no mundo do trabalho e as considerações sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do sujeito, que tenta encontrar seu lugar no mundo.

Tendo como pressupostos a periodização do desenvolvimento humano, na presente pesquisa consideramos que os alunos acompanhados não estão ainda no período da adolescência, pois a etapa escolar em que estão inseridos ainda tem como guia a atividade de estudo e suas vivências neste contexto. Porém, isso não impede que apresentem falas focadas em utilizar as habilidades de estudo para uso em suas futuras profissões, apesar de não termos elementos para afirmar que estão desenvolvidos o pensamento conceitual e aspectos relacionados à generalização de conteúdos científicos. Percebi nas rodas de conversa uma mistura de algo mais “fantasioso”, isto é, deixavam-se imaginar em profissões que gostariam, ao mesmo tempo que traziam significados mais utilitários em relação ao estudo. Dessa forma, mostrou-se desafiador apreender os motivos da atividade de estudo nesta etapa de transição do 5º para o 6º ano, isso ficou mais evidente quando questionados sobre o que gostaram de aprender e vivenciar no 5º ano.

Sobre suas vivências em relação ao estudo no 5º ano os alunos relataram aspectos específicos sobre os conteúdos escolares aprendidos:

É legal aprender aqui, só que o que eu tô achando é que a gente aqui tá muito avançado porque lá no 6º da minha irmã eles é só estão aprendendo porcentagem, fração e a gente já tá aprendendo aqui no 5º ano, em português eles só aprenderam a conjugar e eu também tô aprendendo a conjugar, entendeu (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B).

Pontualmente, trouxeram discursos mais afetivos em relação ao estudo, isto é, de como se sentiam em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares. Sobre isso um dos alunos apontou: *“eu tô gostando de aprender essas coisas aqui...que eu tô ficando cada vez mais esperto”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A). Quando falamos de motivos da atividade de estudo, a fala apresentada ilustra uma possível nova posição social do aluno em relação ao estudo, associada a novas configurações de sua relação com si e o mundo, abandonando comportamentos “infantis” de criança, o que é um aspecto relevante na análise que busca compreender os motivos e sentidos que engendram a atividade dos alunos nesse processo de transição do 5º para 6º ano. Como aponta Leontiev (2001, p. 63), “a mudança do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento”.

3.2.5 Significados sobre o 6º ano

Ao serem perguntados o que sabiam sobre o 6º ano, os alunos mostraram-se engajados para falar de suas percepções e do que tinham conhecimento, enquanto pesquisadora, já havia presenciado alguns momentos do cotidiano escolar em que os professores do 5º ano os comunicavam de algumas mudanças futuras, mas os alunos não expressavam suas opiniões sobre. Nas rodas de conversa, tanto o grupo A como B trouxeram suas referências do que é o 6º ano, citando os irmãos mais velhos e amigos que já haviam passado para os Anos Finais, como mostra o trecho a seguir:

Eu sei do sexto ano porque a minha irmã também estuda no 6º né..Ela me conta sobre as matérias que as professoras passam, eles passam porcentagem, fração, também eles passam outros tipos de conjugação, entendeu. M.C: meu irmão, ele é do 6º ano também e ele me conta que é muito texto...também muita porcentagem na matemática, é muita tarefa também (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A).

O aumento do volume de atividades e tarefas foi um ponto enfatizado pelos estudantes, além de falarem sobre os materiais, de como no 6º ano usam mais cadernos e de forma diferente, já que precisam escrever bastante. Mostraram ter conhecimento sobre o aumento do número professores - divididos por especialidade e não somente por áreas do conhecimento como estavam habituados. Uma das alunas apontou que o 6º seria mais difícil em relação aos conteúdos pedagógicos, colocou que estava com bastante dificuldade em aprender porcentagem e completou: *“então o 6º ano vai ser bastante difícil para mim, porque não tô conseguindo entender nada”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B). Dessa forma, estavam em consenso sobre o 6º ano ser etapa da vida escolar com mais responsabilidades e atividades em comparação ao 5º ano.

Sobre as diferenças entre o 5º e 6º ano, os estudantes apontaram de imediato a mudança do turno de aula. Mostraram-se preocupados em estudar de manhã, algumas alunas relataram dificuldade de acordar cedo e que isso seria algo crítico. Além disso, enfatizaram receio da turma não continuar a mesma e ficarem separados dos amigos: *“eu acho que os amigos também vão mudar que é uma coisa que eu não queria”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo A), *“eu não queria que mudasse o jeito que tá a sala agora, eu acho que tá muito bom assim, só alguns meninos que deveria mudar de sala porque é muita converseira”* (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B). Cabe destacar que, enquanto pesquisadora atenta às percepções dos alunos, me surpreendeu que os aspectos enfatizados pelos alunos como pontos de preocupação eram diferentes dos que os professores salientavam em sala de aula. Os estudantes na roda de conversa colocaram os impactos de mudanças na rotina, sua relação com os demais, pontos que

não tinha espaço de expressão quando, em poucos momentos, a pauta da transição para o 6º ano surgia em sala de aula.

Sobre as expectativas na relação com demais colegas e professores na nova etapa escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os discursos aparecem em um momento da roda de conversa em que deveriam preencher um cartaz com a pergunta: “se o 6º ano fosse uma pessoa, o que ela faria?”. Os alunos fizeram alguns desenhos de livros, armário de escola e escreveram frases que sintetizam o que haviam dito anteriormente. Somado a isso, relataram preocupação se dariam conta das novas responsabilidades, não poder faltar nas aulas e que passariam dos mais velhos do ensino fundamental para os mais novos. Apresentaram suas percepções sobre os professores do 6º ano como bravos, pois em momento pontual tiveram aula com um professor que deixou essa impressão. Por fim, mostraram-se animados com a possibilidade de terem mais passeios e um aluno falou sobre interclasse, campeonato esportivo entre as turmas da escola.

Os relatos evidenciam os significados sobre o 6º ano como processo de transição com muitas novidades que geram preocupações para os alunos, diante do que apreendem de referências dos colegas mais velhos e discursos externos. Os conteúdos escolares tiveram destaque nesse ponto e pareceram guiar as percepções dos alunos para delimitar o que seria mais difícil. Portanto, é a partir desses significados que podemos colocar em movimento como se deu o processo de transição e mudanças de motivos da atividade de estudo da turma acompanhada nesta pesquisa.

3.3 SIGNIFICADOS NO 5º ANO: VISÃO DOS PROFESSORES

Para apreender os significados sobre o processo de transição na perspectiva dos professores, foram realizadas entrevistas individuais com duas professoras do 5º ano, que nomearemos E1 e E2, com o objetivo de detalhar o que pensavam e realizavam sobre o processo de transição do 5º para o 6º ano e aprofundar sobre o entendimento em relação aos interesses escolares e sociais dos alunos no 5º ano. Como apresentado no item de ações metodológicas, as entrevistas foram realizadas no final do ano letivo em dezembro de 2022 no contraturno escolar, com duração média de quinze minutos em cada entrevista. A partir das transcrições, para iniciar o movimento de análise dos dados, optou-se em separar as informações obtidas nas seguintes categorias: relação com a turma e motivos da atividade; e transição para 6º ano.

Nos discursos apresentados pelas entrevistadas ambas caracterizaram a turma como participativa nas atividades em sala de aula. Isto destacou-se quando responderam sobre como era a rotina escolar com os alunos e sobre como era ser professora no 5º ano, detalhando como se dava a relação entre docentes e alunos. Destaca-se a percepção de E1 sobre as particularidades que envolve lecionar para estudantes no 5º ano. A professora apontou como um trabalho *“mais dinâmico, vai mais rápido e flui mais. Os anos iniciais, do 1º até o 3º como ainda tá na alfabetização, é um processo um pouquinho mais lento”*. Além disso, o trecho a seguir ilustra apontamentos de E1 sobre a turma acompanhada:

Eles falam bastante, então o tempo todo tem que estar em cima, porque qualquer criança se você deixar à vontade completamente, sem direcionar, eles vão conversar, vão virar do lugar e nem sempre é o momento. Então no começo do ano geralmente eu gosto de fazer com eles os combinados, o que pode, se terminou sempre tem aquele colega que precisa um pouquinho mais de tempo, tem que aguardar, (...) tem que saber respeitar o tempo do amigo, porque a gente vive num grupo. Falo isso pra eles, deixo combinado no momento que inicia as aulas. P: você sente que eles se interessam pela aula, que eles são participativos? E1: são bem participativos, eles perguntam, sempre gostam de ler, quando pede trabalho eles são preocupados, às vezes não tem nem aula, eu procuro você na escola para entregar [atividade], preocupados nessa questão. São responsáveis. É uma turma muito boa (Excerto entrevista com docente 5º ano).

A partir deste trecho é possível perceber que E1 utiliza sua mediação enquanto professora com intencionalidades voltadas a orientar os alunos a mediar sua própria conduta em grupo, fato interessante que também ficou evidente nas observações do cotidiano escolar à medida em que tinha diálogos com os alunos durante as aulas. Já E2 trouxe a questão da autonomia dos alunos como diferença e vantagem em relação às crianças menores dos Anos Iniciais que já havia trabalhado: *“já estão bem mais autônomos e também mais participativos, percebi que eles são bem mais participativos do que os outros alunos que ainda estão entrando, iniciando no ambiente escolar”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). Aqui percebemos que inclusive os parâmetros de comparação são aspectos particulares no processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais, no 5º ano os professores apresentaram discursos comparativos com os alunos menores, o que coloca os estudantes do 5º ano em “vantagem” ou mais “desenvolvidos” em diversos aspectos. Porém, isso sofre uma ruptura, quando ao ingressarem no 6º ano serem comparados aos alunos mais velhos dos Anos Finais, por mais que os estudantes ingressantes tenham desenvolvido tanto aspectos pedagógicos quanto psicológicos, parece não ser suficiente para a complexidade da transição à nova etapa escolar, em que a exigência de controlarem a própria conduta e lidar com as responsabilidades de forma individual é maior no novo ciclo do Ensino Fundamental.

E2 complementou que sua relação com os alunos é de diálogo e que os estudantes se desenvolveram no que se refere à aprendizagem e comprometimento de realizar tarefas e trabalhos: *“eu não tenho muito problema de indisciplina nas minhas aulas, tenho uma postura de conversar bastante com eles, dou liberdade de participação, mas cobro também o dever deles (...) para não atrapalhar o conteúdo da sala, prejudicar os outros amigos”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). A partir das perguntas feitas em entrevista sobre a postura dos alunos em sala de aula, ambas entrevistadas apontaram sobre organizarem suas aulas no sentido de variar conteúdos teóricos, atividades individuais e momentos de discussão coletiva, e a partir de *feedbacks* dos alunos entenderem quais circunstâncias é possível e necessário realizarem as atividades sozinhos e quando é potencial que as façam coletivamente. Dessa forma, apontou sobre a postura dos alunos em sala de aula: *“eles são bem falantes (...), a gente vai identificando qual é a conversa de só papo ou se a conversa é do grupo empolgado fazendo a atividade...estão conversando, falando um pouquinho mais alto, mas é sobre atividade”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). E2, ao encontro da mesma concepção, deu a entender que o perfil “falante” da turma não era visto como um problema ou empecilho nas ações de ensino, pelo contrário, as professoras pareciam respeitar este jeito da turma para a partir disso direcionarem suas ações, na medida do possível e diante das condições do cotidiano e currículo escolar. E2 completou:

Para não ficar tão maçante utilizei dessa prática, de estar realizando a leitura conjunta, coletiva com eles, parando, ouvindo os questionamentos, apontamentos que eles querem fazer durante as aulas e achei que foi bem legal, eles participaram bastante, foi bem interessante (Excerto entrevista com docente 5º ano).

Em relação aos motivos da atividade de estudo, quando questionadas se havia um planejamento para instigar a motivação dos alunos, as docentes também destacaram as leituras coletivas e trabalhos em grupo como forma de captar os interesses e engajar os alunos, além de no cotidiano os incentivarem a serem autônomos, cuidar de seus materiais e fazer as atividades sozinhos. E2 relatou que se utilizava de estratégias de tornar as leituras do conteúdo do livro algo mais prático e concreto para os alunos, como forma de os manter engajados e ativos na atividade de estudo. Deu como exemplo a exposição de mostras culturais, em que os alunos fizeram maquetes e esquemas para apresentar sobre o sistema digestório, respiratório e urinário. A professora destacou perceber que nestas circunstâncias os alunos apresentaram *“uma segurança maior para falar sobre o conteúdo, sobre o assunto. (...) Foi extremamente válido para eles”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). Já E1 trouxe outros aspectos relacionados à motivação na atividade de estudo, como sentidos mais amplos do que os que envolvem somente a realização das atividades. Relatou dialogar com os alunos sobre a importância de

estudar e que se eles têm um objetivo de profissão devem começar o quanto antes: *“a gente vê na escola muita coisa, (...) nem sempre a gente vai usar na vida, mas é uma forma de se virar, ninguém vai enganar a gente se estudar direitinho, vai conseguir se virar bem.”* (Excerto entrevista com docente 5º ano).

Dessa forma, ao buscarmos apreender os significados das professoras referente à sua visão da relação com os alunos e motivos da atividade de estudo, também coloca-se em evidência quais seus pontos de partida para organizarem e desenvolverem essa relação. Ou seja, as entrevistadas apresentaram falas no sentido de entenderem autonomia e disciplina como aspectos importantes dos alunos construírem, principalmente visando o ingresso no 6º ano, e para isso, as docentes organizavam ações de ensino vinculadas a instigar cooperação e coletividade no ambiente escolar. Tais mediações parecem ser determinantes e constituem o final do ano letivo no 5º ano, porém, parecem ser organizadas mais individualmente pelas professoras e não obtive informações ou acesso de como esses aspectos são discutidos e trabalhados nas reuniões de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Além disso, as professoras do 5º ano apresentaram conhecimento sobre o perfil da turma, desenvolvido com o convívio ao longo do ano letivo, de modo que sabiam o que funcionava e o que não com os alunos, como os momentos em que era potencial realizar atividades em grupo e quando era necessário fazerem sozinhos. Nesse sentido, tais informações são aspectos relevantes para compartilharem com professores do 6º ano, que mais adiante veremos ter uma visão diferente, e quase inexistente, de atividades em grupo no início do ano letivo no 6º ano.

Sobre a transição do 5º para o 6º ano, as perguntas buscavam apreender se havia na escola alguma preparação ou planejamento para a entrada dos alunos no 6º ano. Ambas relataram que não existia uma organização pedagógica mais estruturada da instituição sobre o processo de transição para além da divisão dos professores por áreas do conhecimento no 5º ano – mudança implementada nas escolas municipais da cidade em que a partir de 2021 as escolas poderiam organizar as disciplinas e professores no 4º e 5º por áreas do conhecimento. Porém, as entrevistadas demonstraram preocupação e apontaram como relevante o processo de transição escolar do Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. E1 apontou sobre não ter um “ritual de passagem” dos alunos, o que considerava ser uma ferramenta interessante para marcar o fechamento do ciclo nos Anos Iniciais, comentou que em anos anteriores algumas professoras organizaram um passeio com este intuito e que considerou uma iniciativa interessante.

Já E2 explicou a divisão das disciplinas²⁰ como uma forma dos alunos se prepararem para a entrada no 6º ano, já que é uma lógica próxima da divisão dos professores por especialidade nos Anos Finais. Contudo, destacou que o contexto de retorno presencial dos alunos por conta da pandemia de COVID-19 trouxe desafios no primeiro semestre do ano letivo, pois os alunos, que estavam afastados do ambiente escolar há dois anos, apresentaram dificuldades de readaptar-se. Avaliou que no segundo semestre isso foi superado e perceberam uma maior organização deles quanto ao caderno, a postura em sala, permanecer sentada aguardando o próximo professor, aspectos que seriam cobrados no próximo ano – 6º ano. E2 também relatou sobre suas ações individuais com os alunos que acreditava instrumentalizá-los para a entrada no Anos Finais, como trabalhar com eles a utilização da agenda, do calendário, o hábito de anotar as tarefas e aprenderem a se organizar em relação às obrigações escolares:

Se eles não forem organizados, não tiverem esse autodomínio da conduta, de permanecer sentado, marcar o que tem que ser entregue, eles vão realmente se perder ali na rotina escolar, não vão conseguir desenvolver isso e vão acabar perdendo o conteúdo (Excerto entrevista com docente 5º ano).

A partir dos relatos das entrevistadas, percebemos que seus significados sobre a transição escolar se constituem em aspectos relacionados à instrumentalizar os alunos para as novas exigências que enfrentarão no 6º ano e demarcar, inclusive afetivamente, que sua situação social de vida enfrentará mudanças com a entrada da nova etapa escolar.

3.4 SIGNIFICADOS E DINÂMICA ESCOLAR NO 6º ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE MUDOU? O QUE PERMANECEU?

Neste item seguiremos com o movimento de análise dos dados obtidos, focando agora no segundo momento da pesquisa de campo: a entrada da turma acompanhada no 6º ano, nos meses iniciais do ano letivo da nova etapa escolar. Como apresentado anteriormente na descrição metodológica, as estratégias de acompanhamento do cotidiano escolar, roda de conversa com os alunos e entrevistas com os professores foram utilizadas novamente, entre os meses de fevereiro e março de 2023, totalizando 10 observações no decorrer de 7 semanas. Além de roda de conversa com grupo A e B e entrevista com 2 professores do 6º ano. Apresentaremos os fenômenos observados no 6º ano a fim de destacar e articular as possíveis

²⁰ Um docente responsável pela disciplina de português, a outra por matemática, a terceira por história, geografia e ciências, a quarta por educação física, a quinta por inglês e a sexta pela disciplina de artes.

mudanças, permanências e dinâmicas que constituíram este momento da transição escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental²¹.

O primeiro destaque a ser apresentado é o primeiro dia de aula dos alunos do 6º ano: em meu papel de observadora estava em sala de aula com os estudantes neste momento, e a pedido da professora fui à frente da turma para lembrar minha pesquisa a eles e dar boas-vindas aos alunos novos²². Neste dia, a primeira aula que tiveram foi de geografia, na qual a professora era nova no grupo docente e dava sua primeira aula na escola. Portanto, foi um momento de novidades para ambos os sujeitos, alunos e professora. O período de aula como um todo também foi movimentado com passagem da diretora e vice-diretora para dar boas-vindas e entrega de materiais para os alunos, com cadernos de 10 matérias, canetas e régua. Alguns alunos ao final tiveram dificuldade para carregar suas mochilas e bolsa recebida com os materiais novos.

Percebi que a dinâmica utilizada pela professora foi de apresentar-se aos alunos, falar das regras a serem seguidas em sala, perguntar a cada um *“qual seu sonho, além de ser feliz?”* (Excerto registro de campo 6º ano) e orientações sobre *“abertura do caderno”* (Excerto registro de campo 6º ano). Os alunos mantiveram-se atentos e silenciosos na maior parte do tempo e pude perceber que escolheram as carteiras que sentariam, já que estavam próximos dos colegas divididos por grupos de afinidade - diferente do ano anterior em que havia ensalamento e lugares marcados, fazendo os alunos ficarem mais misturados em relação à *“grupinhos de conversa”*. Como estavam mais livres neste sentido, no primeiro dia de aula observei, inclusive, que um dos estudantes que no 5º ano sentava-se logo na frente da mesa do professor, agora tinha escolhido uma carteira no fundo da sala. Porém, logo foi realocado pela professora na aula de língua portuguesa com a justificativa de que no fundo da sala não enxergaria a lousa, por ser uma criança de baixa estatura. O aluno pareceu um pouco frustrado com a mudança.

No trecho a seguir, retirado do registro ampliado de campo das observações, descrevi alguns pontos da conversa da professora com os alunos, em que aparentava uma tentativa da docente em se aproximar dos estudantes e ao mesmo tempo frisar orientações de conduta e estudo esperadas para a nova etapa escolar.

²¹ Ressaltamos que por se tratar de um recorte do processo de transição, as análises aqui desenvolvidas focam e limitam-se aos meses iniciais da entrada da turma no 6º ano, de modo que outros aspectos do processo que possam emergir a longo prazo não cabem de ser analisados nesta pesquisa. Contudo, não encerram-se aqui as possibilidades para produções futuras com diferente recorte de pesquisa a longo prazo dentro da temática da transição escolar.

²² No primeiro dia de aula havia dois alunos novos oriundos de uma escola estadual, sendo um menino e uma menina. No decorrer das semanas seguintes ainda houve realocação e entrada de mais alguns estudantes. Com isso, a turma totalizou trinta e um alunos, sendo quatro novos (dois meninos e duas meninas).

A professora queria fazer um círculo, mas como eram muitos alunos (24) e a sala não era grande, preferiu ficar como estava. Contou sobre si, que era seu primeiro dia na escola. Falou regras “meus alunos tem nome e sobrenome, vamos nos chamar pelo nome (...), na minha aula não se pratica bullying”. Alunos prestavam atenção. Conversa sobre “ir para diretora”, não ter que fazer isso. “Não pode fazer brincadeiras sobre família”. Falou sobre organização da sala, manter o ambiente limpo. Sobre as atividades destacou que “tudo nas nossas conversas vale nota”, visto no caderno. Sobre perguntarem quando tiverem dúvidas, disse que vai explicar 10 vezes se necessário. A professora falou sobre ser uma mulher preta e que se tiverem algum pensamento sobre isso não devem falar, não admite comentários. (...) escreveu a pauta da aula na lousa: “conversando com os alunos; combinados; acolhimento; abertura do caderno”. Falou com aluno sentado na minha frente que estava cabisbaixo, tentou animá-lo, ele a respondeu pontualmente, não olhou muito para a professora, disse que estava com sono. Professora continuou conversando sobre sonhos, alunos falaram que queriam ser advogados, professora de música, psicóloga, dançarina ou atriz, músico, astrônomo e engenheiro (Excerto registro de campo 6º ano).

Ainda sobre a aula de geografia, foi possível observar condutas dos alunos provenientes dos hábitos que tinham no 5º ano, como perguntar à professora se poderiam ou não usar determinados materiais e como utilizar o caderno. No registro ampliado descrevi: “Após falar com todos os alunos, a professora orientou para ‘abertura do caderno’”, para fazerem margem. Os alunos ficaram confusos, então a professora fez um modelo e que deveriam escrever “caderno de geografia - 1º bimestre, nome da professora”, como uma capa e desenharem uma paisagem relacionada à geografia”. Tais condutas se repetiram nas aulas seguintes, em que os professores orientavam verbalmente como os alunos deveriam utilizar e escrever no caderno, porém, os alunos apresentavam-se confusos de seguir os comandos dos docentes e também pareciam acuados de expor suas dúvidas, em algumas ocasiões se olhavam entre si.

Em dado momento na atividade de “abertura do caderno”, a professora de geografia frisou que eram livres e que fossem criativos na elaboração da capa do caderno. Nisso, observei “que os alunos ficaram um pouco perdidos com tanta ‘liberdade’ para organizarem por si mesmos o processo (como primeiro fazer a lápis, pensar quanto da folha utilizariam, depois colorir etc.)” (Excerto registro de campo 6º ano). Apesar de algumas dificuldades, foi possível perceber que alguns alunos foram se interessando pela atividade, por exemplo, o aluno que antes estava cabisbaixo - e havia afirmado que estava com sono - fazia a atividade com mais interesse e até conversou com a professora em alguns momentos enquanto desenhava.

Nas demais aulas do dia, de língua portuguesa e história, as professoras também focaram em dialogar com os alunos e orientar sobre os combinados para além de iniciar os conteúdos escolares. Em relação aos combinados, destacavam aos alunos que providenciassem garrafa de água e que deveriam encher apenas no momento do intervalo, de modo que não saíssem da sala durante as aulas. A professora de língua portuguesa também explicou sobre

seus instrumentos avaliativos e orientou os alunos para fazer a capa do caderno, como na aula de geografia. Em seguida, explicou sobre o uso da caneta: *“toda vez que eu usar giz colorido [na lousa], você usa caneta colorida [no caderno]. Se eu usar giz branco, você usa caneta azul. Nas atividades de respostas sempre à lápis”* (Excerto registro de campo 6º ano). Alunos fizeram perguntas, a chamavam a todo momento. Estavam prestando atenção. A partir dos dados é possível analisar que este primeiro contato com a sala de aula no 6º ano foi permeado de novidades para os alunos. A utilização de desenhos em atividade como na “abertura de caderno” parece mediar e ser uma ponte do que os alunos tinham familiaridade no 5º ano, mas também inserindo novos elementos como o diferente uso da caneta e do caderno, ficando evidente a expectativa por parte das professoras que os estudantes desenvolvessem autonomia e organização com seus materiais.

Outro destaque observado foi o diálogo da professora de história com os alunos, a docente frisou sobre a transição escolar, utilizando esses termos, e que por conta disso necessitavam de primeiramente uma adaptação ao novo contexto e, em segundo lugar, organização, pois têm mais professores e cada um possui um perfil diferente. Sugeriu para os alunos utilizarem agenda para organizar horários e tarefas. Explicou também sobre a utilização da caneta, “canetas azul e preta são canetas oficiais para preencher gabaritos, provas”, frisando que no futuro os estudantes precisarão estar habituados para fazer provas de concurso e vestibular. Em seguida, a docente mostrou-se surpresa pelos alunos não questionarem sobre uso de celular, como ilustra o trecho retirado do registro ampliado: “Professora perguntou se tinham mais alguma dúvida, alunos não se manifestaram, então a professora se mostrou surpresa de não perguntarem sobre uso de celular. Nesse momento alunos reagiram surpresos e se entreolharam. A professora falou sobre o uso dos celulares, que será um uso dirigido para a aula. Os alunos ficaram atentos” (Excerto registro de campo 6º ano).

O uso de celulares por parte dos alunos definitivamente foi um aspecto novo no 6º ano. No ano anterior não presenciei os estudantes utilizarem o aparelho no cotidiano escolar, o que mudou na entrada para os Anos Finais, de modo que no decorrer das semanas de acompanhamento da turma alguns alunos passaram a levar celular para escola e utilizavam quando o(a) professor(a) permitia, geralmente no final do período de aula na espera do transporte escolar. Estes momentos costumavam ser de movimentação e descontração na sala de aula, com os alunos reunidos em pequenos grupos assistindo vídeos e conversando, também comentavam sobre grupo no *Whatsapp*. Já outras alunas tiravam fotos e *selfies*. Um aluno novo costumava usar sozinho seu celular e alguns outros estudantes conversavam entre si sem aparente interesse em utilizar o aparelho tecnológico.

A partir do exposto, percebemos mudanças significativas no processo de entrada para o 6º ano, isto é, mesmo que os alunos continuassem em um ambiente conhecido da escola, novos aspectos foram inseridos já nas primeiras semanas de aula, tanto em relação às novas regras e dinâmicas nas ações de ensino e estudo, quanto nos significados na nova etapa escolar, que traremos com mais detalhes a seguir. Os dados obtidos nas observações do cotidiano de sala de aula mostraram os fenômenos aparentes, mas também algumas contradições relatadas pelos estudantes em roda de conversa e pelos professores em entrevista.

Por exemplo, percebi que as ações dos professores, sejam em relação ao ensino e aprendizagem ou ações em relação à interação com os alunos eram elementos determinantes, e por vezes, organizadores das ações dos alunos. Ou seja, se o professor de matemática deixava os alunos mais “livres” para conversarem durante a aula e tinha um diálogo menos hierárquico com os estudantes, estes comportavam-se de modo a reproduzir cooperação uns com os outros. Já em aulas que não havia esta abertura e eram cobrados de ficar em silêncio, focados em suas tarefas individualmente, era inclusive mais difícil apreender se os alunos estavam interessados ou não nas atividades realizadas. Cabe ressaltar que no acompanhamento desta turma prevaleceram as dinâmicas dos professores com os alunos em que havia diálogo e discussões coletivas, dando continuidade ao ano anterior em os estudantes demonstraram ser participativos e interessados nos conteúdos escolares em vários momentos.

Uma das particularidades que se apresentaram no 6º ano, no decorrer das observações, foi na mudança, por exemplo, das perguntas e apontamentos dos alunos durante as aulas. Era comum nas aulas de história e ciências os alunos se empolgarem ao contar histórias de sua família e fazer questionamentos a partir de algo que leram na Internet. Pareciam perder interesse em atividades periféricas como antes, como pedir para apagar a lousa, ajudar o professor a entregar tarefas e passaram a, através dos novos conteúdos escolares, expressarem interesses e engajamento no que estava sendo ensinado. Aqui é possível traçar um paralelo entre o que é apresentado por Pasqualini (2016), sobre a relação dialética entre mudanças graduais e saltos qualitativos, em que se exacerba a tensão entre o “velho” e o “novo” e a existência de períodos críticos na reestruturação do psiquismo destaca que “a depender das condições educativas, a crise pode agudizar-se a ponto de gerar na criança vivências íntimas dolorosas e conflitos com pessoas de seu entorno” (p. 72).

Apesar de não podermos afirmar com certeza se há ou não mudança de atividade dominante dos sujeitos aqui estudados, é possível utilizar-se das categorias da periodização do desenvolvimento para destacar a complexidade do processo de transição escolar, de modo que os dados obtidos em pesquisa de campo direcionam a analisar o nosso objeto como uma relação

dialética e complexa, com implicações pedagógicas e psicológicas que necessitam estar em diálogo. Isto é, os alunos sinalizam que não são as mesmas crianças que eram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, falam das mudanças objetivas que impactam como se veem no ambiente escolar. Suas interações entre si apresentam mudanças nos conteúdos, os conflitos diversificam-se, assim como as ações de estudo que ora são individualizadas, ora buscam por uma coletividade e cooperação. Exemplo disso é percebido nos relatos dos estudantes na roda de conversa em que expressaram suas impressões sobre o 6º ano, do que havia melhorado ou piorado. Enquanto um aluno explicou que considerava o 5º ano mais legal pois tinham mais desenhos e menos tarefas, outro estudante destacou que o 6º ano era mais difícil por passarem a ser os menores em relação aos demais dos Anos Finais: *“D: a gente convive mais com gente grande né, (...) o nosso recreio era com o nosso tamanho, quase do nosso tamanho”* (Excerto roda de conversa - 6º ano).

Nessa perspectiva, inserimos uma categoria da psicologia histórico-cultural relevante ao processo aqui analisado: a situação social de desenvolvimento. Leontiev (2001) estabelece que o desenvolvimento do ser humano está diretamente relacionado aos processos concretos de vida, ou seja, às condições materiais que permeiam o indivíduo e às relações sociais em que está inserido. Isto é, a situação social de desenvolvimento constitui-se como a relação peculiar entre criança e meio e é determinada como o ponto de partida para as mudanças que se produzem no decorrer da periodização. Além disso, é o que permite à criança desenvolver novas propriedades da personalidade, de modo que a realidade social se apresenta como fonte do desenvolvimento, definindo a estrutura da atividade principal. Com isso, “cada salto qualitativo no desenvolvimento psíquico representa, ao mesmo tempo, uma mudança na atividade (social) do indivíduo e reestruturação de sua consciência” (Pasqualini, 2016, p. 77).

Há de alguma forma uma tensão entre os velhos interesses e hábitos de interações que tinham com os adultos e como os próprios alunos se enxergavam, ao mesmo tempo que são cobrados que esse “amadurecimento” ocorra de forma espontânea, conforme é demonstrado em falas das professoras já no 5º ano de que os estudantes *“estão crescidos”*, *“não são mais crianças”* (Excerto registro de campo 5º ano). Porém, ao adentrarem no 6º ano se veem como os mais novos dos Anos Finais com mudanças nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas. Além disso, no 6º ano ficou aparente a mudança de ritmo das aulas, que pode ser vista como uma das expressões da nova dinâmica entre professores e alunos, que algumas vezes gerava ruídos na comunicação, mas também momentos de troca entre eles, como ilustrado abaixo em uma aula de matemática:

Percebi a diferença de ritmo da aula, eles produziram bem mais conteúdo (leitura, exercícios), é uma dinâmica mais acelerada em relação ao 5º ano. Alguns já iniciaram a atividade, outros conversavam. Professor mostrou nova forma de armação das contas, eles estão acostumados com 1000x4 (sendo 1000 em uma linha e 4 na linha de baixo embaixo do último 0) e prof. demonstrou 4x1000 (sendo 4 na primeira linha e 1000 na segunda linha em baixo do 4). Professor colocou que a forma que ele demonstrou simplifica e agiliza, os alunos acharam curioso, mas preferem o jeito “tradicional”, professor pareceu temer confundi-los (achei um momento interessante da aula, a maioria participou). O professor pegou material de ábaco, passou para os alunos verem em suas mesas. Percebi que o professor não chama atenção sobre disciplina (conversas paralelas, por exemplo), inclusive o professor conversa com eles durante a realização das atividades, seja dando mais exemplos com o ábaco e assuntos diversos, como demonstrou para aluna como desenhar o ábaco no caderno. Percebo os alunos dividindo a atenção, diferente do 5º ano que pareciam ser cobrados para focar em uma atividade por vez. Na aula ficou um clima descontraído. O professor também é muito paciente com os alunos (Excerto registro de campo 6º ano).

A partir do exposto, das dinâmicas observadas no cotidiano escolar, percebemos que as **ações de ensino** dos professores possuem uma determinação particular sobre como também se configura a relação entre eles os estudantes. No decorrer das semanas do acompanhamento da turma, pude perceber que os alunos foram se adaptando à nova rotina escolar, em alguns momentos prevalecia certa confusão ainda em relação à utilização do caderno, já que havia professores que faziam questão, por exemplo, que o aluno contabilizasse a quantidade de linhas para deixar entre uma pergunta e resposta no caderno, enquanto outros professores deixavam a cargo do aluno organizar tal tarefa. Percebi também que as **ações de estudo** dos alunos variavam de acordo com a aula e orientações dos docentes, a maioria das atividades prevalecia serem realizadas individualmente, diferente dos últimos meses letivos do 5º ano em que faziam várias atividades em dupla ou grupos. Porém, em algumas aulas no 6º ano presenciei alunos pedirem para o professor para juntar-se aos colegas a fim de se ajudarem, em alguns momentos os docentes permitiam.

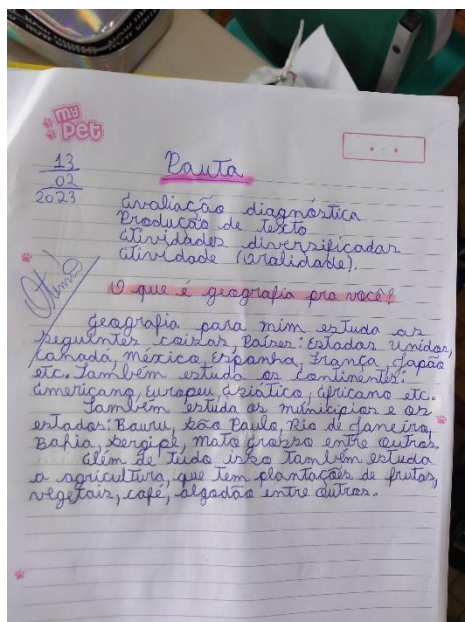
A seguir algumas imagens ilustram momentos do cotidiano escolar que presenciei no 6º ano, sendo uma forma de complementar o exposto acima, seja em relação a dinâmica de convivência e relação dos alunos em sala de aula com alunas juntas estudando e ao fundo alunos de pé reunidos conversando (Figura 01), assim como ao uso do caderno que adquiriu um protagonismo no ingresso para os Anos Iniciais (Figura 02):

Figura 1 - Foto aula de matemática



Fonte: A autora (2024).

Figura 2 - Foto caderno de aluno 6º ano



Fonte: A autora (2024).

Para apreendermos a visão dos alunos e seus significados em relação à escola e processo da transição, destacarei a seguir os dados obtidos na roda de conversa realizada com

os grupos A e B no 6º ano²³. Como explicitado anteriormente sobre as estratégias metodológicas da pesquisa de campo, foi realizada uma roda de conversa com cada grupo em momentos diferentes de um mesmo dia no mês de março de 2023, e teve como objetivo, detalhar com os alunos sobre as vivências iniciais e impressões do 6º ano em que responderam perguntas elaboradas previamente pela pesquisadora. Cabe expor minhas impressões que apesar do bom vínculo estabelecido com os alunos participantes da roda de conversa e apresentarem-se solícitos para a atividade proposta, houve momentos em que responderam de forma sucinta ou aparentaram receio de expor suas opiniões. Com o grupo B foi necessário reforçar sobre o sigilo dos nomes e informações coletadas na roda de conversa.

Quando questionados sobre a obrigatoriedade de irem para a escola, os estudantes trouxeram um novo aspecto ao relatarem que só iam para a escola pois a mãe os obrigava, discurso que não havia aparecido na roda de conversa no 5º ano. Trouxeram também significados da escola atrelados a futuras profissões e convivência com os demais amigos: *“M.E: ‘minha mãe sempre fala que é bom estudar para quando eu crescer, eu me formar em alguma profissão que eu goste. Então eu viria uma semana sim, uma semana não, e outra porque eu acho legal, um pouco pela escola e por causa dos meus amigos’”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo B). Tais discursos nos remetem a aspectos referentes às atividades-guia na adolescência²⁴, tanto da atividade de estudo, quanto à comunicação íntima-pessoal. De modo que, como discorrem Anjos e Duarte (2016), a primeira caracteriza-se, no motivo de preparar-se para o futuro, e no modo de produção desta sociedade a escola valoriza as disciplinas a partir das profissões. Já quando M.E aponta seu interesse pela escola por conta dos amigos, a comunicação íntima pessoal destaca-se como atividade pela qual desenvolve-se novas relações do sujeito com si mesmo, com seus pares e com o mundo, isto é, “trata-se de uma maneira de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos” (Anjos; Duarte, 2016, p. 198).

Sobre a relação dos alunos com a turma, este foi um tópico que ambos os grupos mostraram-se mais interessados e engajados para apresentar suas opiniões. Notei, inclusive, um comportamento repetido de uma das alunas, que assim como na primeira roda de conversa,

²³ No 6º ano, os grupos A e B passaram a ter quatro participantes cada, já que duas alunas que estavam no grupo B não continuaram na turma em 2023. Dessa forma, o grupo A ficou com dois meninos e duas meninas e o grupo B com um menino e três meninas (uma delas realocada do grupo A).

²⁴ “Segundo Elkonin (1960), o período escolar médio, ou período da adolescência, abarca de 11-12 anos até os 15 anos. Esse período de desenvolvimento, para esse autor, consiste no salto da infância à juventude (15 anos até 17-18 anos)” (Anjos e Duarte, 2016, p. 197). Além disso, a perspectiva da psicologia histórico-cultural entende este período como parte do desenvolvimento psicológico e cultural. Busca superar as concepções biologizantes e naturalizantes em relação à adolescência, focadas nos fenômenos da puberdade e mudanças hormonais.

novamente foi quem se prontificou a expor sobre o assunto. Quando as perguntas eram voltadas à atividade de estudo e dimensão pedagógica, a estudante fazia poucas intervenções de respostas. Dessa forma, aparentou ter necessidade de expressar como se sentia em relação à convivência com os colegas. Nas observações das aulas também notei que ela sinalizava aos professores quando os outros alunos estavam conversando e a atrapalhando.

Prevaleceu nos relatos dos grupos os conflitos entre os estudantes, um deles afirmou que *“a relação está ruim”*, que colegas falam besteira. Quando questionados como estava a relação entre eles responderam:

Todos: depende!

Pesquisadora: me explica um pouquinho como é.

J: depende, porque tem algumas pessoas que são um pouco do contra da sala e brigam por qualquer coisa.

H: as pessoas também são muito mimadas sabe, porque às vezes ela faz uma coisa que a pessoa não gosta, mas não reclama. E quando a pessoa faz assim sem querer ela começa a reclamar, entendeu.

M.C: depende da pessoa, porque tem umas pessoas que são muito chatas, principalmente os meninos, (...) mas tem pessoa que é muito chata, se acha e é falso (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo A).

Assim como na roda de conversa no 5º ano, os conflitos entre os alunos apresentaram-se como um tópico de destaque, um dos alunos frisou: *“H: como que tá a sala? Tá super ruim! (todos riem e concordam). Uma hora a pessoa tá contando uma fofoca, aí outra pessoa chega no meio, aí essa pessoa conta para todo mundo, que chega no ouvido da vice-diretora”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo B). Se, por um lado, os estudantes relataram que estavam acostumados com a convivência uns com os outros, por outro lado, nas observações do cotidiano escolar, notei novos conteúdos atrelados aos conflitos, explico: em algumas ocasiões em sala os alunos comentavam sobre grupo do *Whatsapp* e se formava um “murmurinho” entre eles, como anotado em registro ampliado: *“Ouvi de novo aluna falar sobre grupo de Whatsapp “tirei M.E de administradora”, em seguida complementei “percebi que as interações entre os alunos é mais discussões e brigas (por causa de material escolar também. ‘Você fez tudo de caneta?’, ‘eu fiz uma só’, respondeu K. impaciente)”* (Excerto registro de campo 6º ano).

Era difícil captar os diálogos, mas na roda de conversa os questioneei sobre o uso deste grupo no aplicativo – foi neste momento que as alunas do grupo B ficaram receosas de falar sobre o assunto. Me explicaram que o grupo existia desde o 5º com objetivo de compartilharem informações sobre as atividades e tarefas, porém relataram que no 6º ano os meninos estavam

falando besteira no grupo, gerando reclamações por parte de responsáveis dos alunos e a situação foi levada à vice-diretora.

Nesse sentido, percebe-se novos desafios referente à medição dos conflitos entre os alunos, já que há aspectos relacionados ao uso de celular e comunicação dos alunos por esse meio, ocorrências que não presenciei no 5º ano. Sobre a situação acima relatada pelas alunas não acompanhei o desfecho, dado o encerramento da pesquisa de campo. Porém, apoiada nas observações que fiz é possível colocar em questionamento como apreender sobre tal temática que atravessa o ambiente escolar, cada vez mais recorrente com o acesso dos sujeitos às tecnologias e redes sociais, sendo passível de estudos futuros.

Referente à relação com os professores, como apontado anteriormente, as ações dos docentes mostraram-se determinantes na relação com os estudantes. Nas aulas do 6º ano, notei perfis diversos de ações de ensino e interação com os alunos. Na roda de conversa, isto apareceu nos significados dos alunos de como caracterizam sua relação com os docentes. Exemplo disso foi o relato dos participantes sobre uma professora específica, que não era efetiva na escola e, segundo eles, não dava abertura para diálogo em sala de aula, de modo que a apontaram como *“rígida”* e que *“tudo que a gente pergunta para ela, ela fala para a gente ler e fala que é preguiça”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo B). Em contrapartida, falaram positivamente de outros professores e apontaram que são solícitos para explicarem quando têm dúvidas sobre os conteúdos e atividades. Uma das estudantes trouxe como alguns alunos agiam em determinadas aulas: *“eu tô achando legal, o professor que eu acho mais legal é o professor L., só que ninguém respeita na aula dele, porque ele não liga muito para quando tá conversando e todo mundo fica conversando principalmente os meninos que fica no fundo”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo B). De modo geral, os grupos A e B aparentavam estar criando vínculo com os novos docentes, de maneira que alguns significados que apresentaram no 5º ano, dos professores do 6º ano serem bravos não se confirmaram até o momento da roda de conversa.

A fim de apreender as transformações e permanências dos motivos da atividade na entrada para os Anos Finais, questionei se os alunos estavam gostando dos novos conteúdos escolares do 6º ano. Os estudantes apresentaram animação com os conteúdos, apesar do aumento de volume de atividades, mas também demonstraram descontentamento em alguns aspectos. Explicaram que em uma das disciplinas não viam sentido da professora passar atividades em que precisavam fazer desenhos e pintar. Considerei o relato curioso, já que tais ações de estudo eram bem vistas pelos alunos no 5º ano, o que pareceu mudar rapidamente no 6º ano: *“M.C: a professora dá muito desenho, fala muito sobre paisagem, nem professor de*

artes fala tanto dessas coisas e ela passa umas coisas que não tem muito a ver com a matéria.” (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo A). Já outro aluno relata: *“no 5º ano a gente fazia bastante desenho, e era bem mais legal porque passava menos atividades sabe e era bem mais fácil”* (idem).

Este relato nos leva a questionar a instabilidade dos motivos que guiam a atividade dos alunos na transição do 5º para o 6º ano, de modo que atrelaram gostar das atividades de desenhar, pois eram mais fáceis. Porém, tal prática parece já não combinar com a nova etapa escolar dos Anos Finais. Dessa forma, é passível de análise pensar o contexto particular do processo de transição. Leontiev (2001) postula sobre os motivos da atividade: os distingue entre “motivos apenas compreensíveis” – motivos estímulos – como os que funcionam como impulsionadores positivos ou negativos da atividade, tendo uma função sinalizadora e são motivos externos à atividade do sujeito; e “motivos realmente eficazes” geradores de sentido, os quais inferem sentido pessoal à atividade. No processo aqui analisado, principalmente quando os sujeitos discorrem sobre as mudanças em relação às atividades e suas dificuldades em lidar com o aumento do volume de tarefas, os motivos apenas compreensíveis podem destacar-se neste momento em que a atividade de estudo dos alunos está se reestruturando.

Nessa perspectiva, quando perguntados sobre dificuldades e mudanças em relação ao 6º ano, explicitaram suas opiniões sobre a nova rotina escolar, alegando tanto elementos positivos, quanto negativos. Novamente, notei o destaque dos estudantes para aspectos e preocupações com aspectos práticos: *“H: o que melhorou foi o custo, antes a minha irmã ficava de manhã aqui e eu ficava de tarde, aí agora que estamos no mesmo período, (...) agora a gente gasta menos gasolina, explicou um dos alunos”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo A). Também falaram sobre a mudança de ir para a escola no período da manhã, no 5º ano estudavam a tarde, alguns avaliaram como positivo, pois passaram a tarde livre, outros afirmaram ser cansativo e difícil de acordar cedo.

O que piorou foi que tem que acordar muito cedo e eu não gosto de acordar cedo. O que melhorou... não sei, acho que a aula de Educação Física melhorou mais, porque antes era muito quente e agora a nossa aula de educação física é a primeira aula, então não tá quente e isso melhorou bastante (Excerto roda de conversa 5º ano - grupo B).

Sobre as mudanças e permanências referente às ações de estudo, os estudantes tinham consenso de que as atividades estavam mais difíceis e em maior volume. Tais fatos também foram notados nas observações do cotidiano escolar, em que os conteúdos eram mais complexos, exigindo dos alunos novas formas de dividir sua atenção e manejar sua conduta na sala de aula. Nas aulas de matemática tais dinâmicas foram anotadas no registro ampliado:

“percebi que uma das alunas começou naquele momento a copiar [da lousa], e professor já estava escrevendo na 3ª parte do quadro, ela para, presta atenção na explicação” (Excerto registro de campo 6º ano). Em outro trecho destaquei: “aluna estava em um ritmo diferente dos demais, começou o primeiro problema e parou, parecia com sono”. Na roda de conversa um dos alunos destacou sobre não terem mais atividades impressas: *“antes, às vezes, os professores passavam atividade em folha sabe, agora não, tem que pegar no livro e tem que copiar tudo no caderno. Então é bem mais complicado”* (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo A).

As alunas discorreram sobre ter dificuldades com matemática, pois tinham mais operações com letras e números, além de falarem sobre provas e notas das atividades, que tiraram nota baixa ou zero, aspectos que não apareceram nos relatos do 5º ano. Uma das alunas queixou-se que não entendia nada nas aulas e frisou que sua aprendizagem não estava acontecendo desde os anos anteriores por conta da pandemia. Outro estudante destacou que até aquele momento não estavam fazendo atividades em dupla ou grupo e que isso era mais comum no 5º ano. Diante de tais dificuldades, questionei se os alunos se ajudavam, uma delas respondeu:

M.E: de vez em quando eu ajudo, pras pessoas que têm muita dificuldade, mas eu ajudo só por ajudar pra aluna não ficar com muita dificuldade na matéria, se eu ajudar errado ou exercício que eu falei para ela fazer tá errado, aí faz parte né, errar e acertar”, outro aluno complementou que “E: tem gente que fala que vai ajudar, mas não ajuda, ela só vão lá para conversar, (...) quem ajuda mais são as meninas, porque os meninos eles conversam só (Excerto roda de conversa 6º ano - grupo B).

As falas dos alunos evidenciam mudanças significativas nas condições objetivas do processo de aprendizagem. O trecho abaixo ilustra a nova dinâmica do cotidiano escolar no 6º ano, mas apresenta também práticas que tiveram continuidade do 5º ano, como referente a cooperação e necessidade de ações de estudo mais coletivas nos primeiros meses letivos.

Cheguei e estavam fazendo atividade que professor passou na lousa (sistema egípcio, decimal, romano), eram exercícios cujo título era “revisão para prova”. Percebi que a dinâmica da sala era alunos conversando, copiando a lousa, fazendo perguntas para o professor sobre as questões. O professor só chamou atenção quando alunos o avisaram “ó professor tão se matando aqui” (dois alunos se provocando). Percebi nessa turma algo que não perderam no ano anterior: quando têm dúvidas se dirigem ao professor, M.A mesmo sendo aluna nova, que apresenta dificuldades recorre ao professor e ele a auxilia. Percebi também que, principalmente na aula de matemática, os alunos se ajudam entre si. Alunos surgiram com comentários de fulano namora ciclano, gerou burburinho. O professor falou: “expressões numéricas que tem que ser o assunto”. Alunos se movimentavam e conversavam enquanto o professor via os cadernos, chamando atenção dos alunos para fazer exercícios em silêncio. Alunos estavam brigando mais entre si. Os que estavam tentando fazer os exercícios demandavam do professor individualmente. (...) Do meu lado G. ajudava K. (que estava resolvendo o último exercício). Professor corrigiu na lousa, vários alunos estavam dispersos, os

mais interessados (que parecem gostar de matemática) participavam da correção. Uma das alunas perguntou para o professor se podia ajudar M.A. pois estava com dificuldades, professor respondeu que tudo bem (Excerto registro de campo 6º ano).

Referente à visão dos professores sobre o 6º ano, destacaremos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com dois docentes²⁵, nomeados de E3 e E4. Como feito anteriormente nas análises de entrevista das professoras do 5º ano, aqui também dividiremos as informações coletadas em: relação com a turma e motivos da atividade; transição para o 6º ano. Os dados mostraram que os professores tinham expectativas de certas condutas dos alunos como organização do caderno, uso de caneta, alunos comunicarem-se de forma eficiente e adaptação à nova dinâmica escolar.

Sobre a relação com a turma, ambos a caracterizam como participativa nas aulas e interessados nos conteúdos ensinados. E3 destacou que tais aspectos a fazem gostar de lecionar nas turmas de 6º ano, pois as demais dos Anos Finais apresentam declínio de interesse pelos estudos conforme avançam os anos do Ensino Fundamental, *“é uma coisa muito frustrante você sentir que, por exemplo, você pede ‘quem gostaria de ler esse trecho do texto?’ Ninguém se oferece e o 6º eles brigam para ler”* (Excerto entrevista com docente 6º ano). Nisso, E3 mostrou-se preocupada se os interesses e participação dos alunos do 6º ano podem ser algo passageiro. A entrevistada apresentou relatos referentes a como vê os ingressantes no 6º ano, destacou que chegam *“inseguros”* e, por conta disso, na rotina escolar, suas ações voltam-se, também, para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes - apesar de em seus relatos sinalizar expectativas que determinadas condutas já venham concretizadas do 5º ano.

A professora explicou da seguinte forma: *“a rotina é de construção, todo dia você tá retomando coisas que você já trabalhou com eles, tanto conteúdo, quanto hábitos. E você tem que dar sempre um passinho além”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). Explicou também aspectos trabalhados por ela que podemos considerar não apenas pedagógicos, como ter orientado aos alunos no primeiro dia de aula trazer garrafinha e abastecê-la na hora do intervalo, mas que há vários alunos que não trazem e ficam pedindo para sair. E3 acredita ser necessário direcionar os alunos em relação a isso para além do ensino dos conteúdos escolares, porém não demonstrou se tais ações eram pensadas em conjunto com outros professores e equipe pedagógica da escola, como possíveis estratégias da transição escolar.

Já E4 apresentou discurso relacionado aos aspectos pedagógicos, focando em explicar como era sua interação com os alunos na sala de aula e estratégias que utilizava para organizar

²⁵ Mais detalhes sobre os sujeitos de pesquisa estão no item de procedimentos metodológicos na Introdução.

o processo de ensino. Foi possível perceber que, nesse sentido, os perfis dos professores eram diversificados, sendo que nas observações do cotidiano escolar notei uma relação de diálogo entre E4 para com os alunos, sendo colocados por eles como um professor que gostavam. E4 discorreu: *“procuro na hora de explicar pedir que eles façam silêncio e deixar eu explicar, depois quando eu passo a matéria eu já não exijo tanto silêncio, deixo eles conversarem entre eles e eu acho que de uma maneira geral flui bem a disciplina”* (Excerto entrevista com docente 5º ano).

Referente aos motivos da atividade de estudo dos alunos, quando questionados se havia organização para instigar motivação de estudo, os entrevistados responderam de formas distintas. E3 acredita que a escola se prende a um ensino individualizado, mas que ela, enquanto docente, busca ter ações de interdisciplinaridade com as outras disciplinas, comentou da organização de um passeio para os alunos no 2º semestre que tinha como objetivo convergir os conteúdos de história, geografia e ciência. E4, por outro lado, destacou os diálogos com os alunos sobre seus interesses como forma de conhecer a turma e incentivá-los: *“olha como você foi bem, parabéns. Além de trazer curiosidades, falar da importância da matemática”*, completou que *“mais para frente tem um trabalho que eu pretendo aplicar e falar sobre as profissões e a matemática”* (Excerto entrevista com docente 5º ano).

Nesse aspecto, os discursos convergem com os relatos das professoras do 5º ano, com concepção de que não há uma organização institucional que organize coletivamente estratégias para instigar motivação nos alunos, assim como entendem as profissões e preparação para o mercado de trabalho como mediação para dialogar com os alunos sobre seus interesses. O que notei de diferença é que as professoras do 5º ano utilizavam mais ações de ensino coletivas, com trabalhos em grupo, práticas que nos primeiros meses do ano letivo do 6º ano não eram exploradas e predominavam atividades individuais, salvo ocasiões que havia discussões coletivas com a turma nas aulas de história, ciências e português.

Por fim, sobre a transição do 5º para o 6º ano, quando questionados quais as expectativas de postura em relação aos alunos que ingressam no 6º ano, os entrevistados apresentaram expectativas tanto nos aspectos pedagógicos, quanto em relação aos comportamentos dos alunos em sala de aula. E3 argumentou que acreditava que *“os professores de 5º ano já comecem a desenvolver com eles responsabilidades, posturas para eles não chegarem no 6º ano tão crus”* (Excerto entrevista com docente 5º ano). Isto estava relacionado aos anseios da professora de os alunos terem desenvolvido comunicação eficiente entre si e organização do caderno, por exemplo. E4 focou em falar das expectativas em relação aos

conteúdos escolares, explicou que utilizava uma “prova diagnóstica” como ferramenta para mapear a aprendizagem dos alunos no momento de entrada na nova etapa escolar.

Já referente se havia uma preparação da escola para receber os alunos do 6º ano, os entrevistados responderam que percebiam algumas ações. E3 atribuiu a preparação para a nova etapa escolar aos professores do 5º ano e colocou da seguinte forma:

(...) à tarde eles já dividem em áreas, então, por exemplo, tem uma professora de matemática, um professor de português, um outro professor que trabalha outras disciplinas e daí eles já começam a sentir como que é o jeito de um professor, é trabalho que aquele professor deu que não pode conflitar com o outro, que eles têm que tentar se organizar. Então nesse aspecto eu acho que existe uma tendência à transição e não à ruptura, porque ruptura é uma coisa muito mais traumática né, de você ser tratado como criancinha até o 5º ano e aí do nada no 6º ano tudo muda (Excerto entrevista com docente 6º ano).

Porém, a professora complementou que outras ações poderiam ser adicionadas, como preparar uma semana acolhedora *“para eles serem apresentados à escola, apesar que muitos já são daqui, mas a escola funciona de maneira diferente no período da manhã e da tarde. Então talvez seja uma coisa para a gente pensar e planejar para o próximo ano”*. Já E4 apresentou que imaginava que havia sim um trabalho de transição, mas que ele não havia participado. Em seu relato disse: *“Eu sei que nos primeiros dias os alunos circularam, foi apresentado o pátio, banheiro, mas aqui pelo que eu sei né, que eu não participei, as professoras do 5º ano fizeram um trabalho, mas eu não sei detalhes”* (Excerto entrevista com docente 6º ano).

Visto isso, percebe-se um distanciamento entre os professores do Anos Iniciais e do Anos Finais, de modo que o trabalho de transição estava mais atribuído às docentes do 5º ano. Apesar dos professores dos Anos Iniciais e Finais compreenderem a transição da etapa escolar como algo relevante, mostrando-se interessados pela pesquisa e por minhas impressões, a análise dos dados mostra que as ações referentes a esse processo se apresentaram individualizadas, com pouco espaço de troca entre os docentes. Porém, cabe ressaltar que tais fenômenos estão atrelados a questões complexas de condições objetivas que possibilitam ou não ações conjuntas entre os professores.

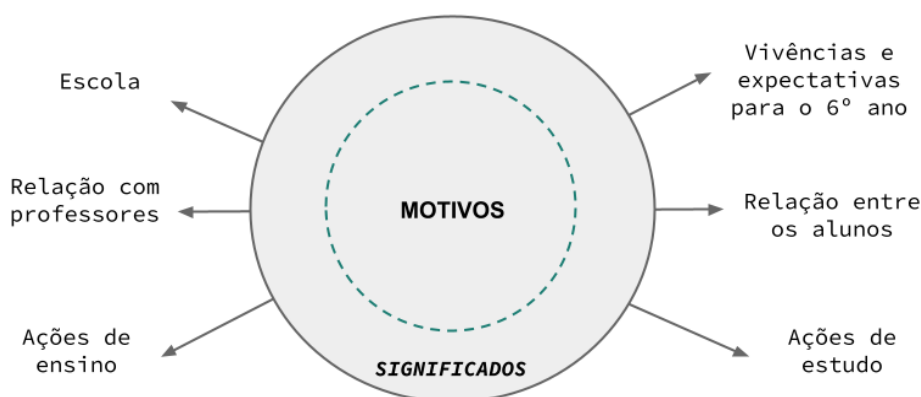
As reflexões apresentadas até aqui neste capítulo nos mostram a complexidade e as particularidades do processo de transição escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, desenvolvemos possibilidades de incorporar as premissas da periodização do desenvolvimento à discussão, trazendo movimento de articulação entre o método do materialismo histórico-dialético e o processo de transição do 5º para o 6º ano. Isto é, não devemos dispensar que neste processo de mudanças há particularidades que afetam alunos,

professores e comunidade escolar, em que os significados ficam estremecidos. A pesquisa de campo mostrou-se relevante não apenas a medida que subsidia as discussões teóricas desenvolvidas sobre nosso objeto de estudo, como foi uma oportunidade para os sujeitos participantes expressarem e refletirem sobre a temática. Dessa forma, a seguir damos continuidade às reflexões na busca de construir sínteses no que se refere às análises realizadas até então neste trabalho.

4 ALGUMAS SÍNTESES: CONTRIBUIÇÕES À ANÁLISE DA TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL, PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA DOS ANOS INICIAIS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante do exposto anteriormente, para além das análises construídas que buscaram apreender a lógica interna do processo de transição escolar para os Anos Finais, percebeu-se a necessidade de elaborar discussão abarcando as premissas histórico-culturais sobre adolescência e periodização do desenvolvimento e suas contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Ou seja, buscar dar um salto qualitativo do que já foi produzido sobre a temática da transição escolar e trazer o movimento do método aqui utilizado para pensar possibilidades e apreensão das dinâmicas envolvidas no processo de transição. Para isso, não podemos perder de vista o nosso objeto de estudo, os motivos da atividade de estudo, mais especificamente sua estrutura no processo de transição escolar para os Anos Finais. Como já exposto, percebemos que esse movimento não se apresenta de modo linear, e sim como um concreto caótico de fenômenos aparentes que envolvem diferentes determinantes, como demonstramos na Figura 03. Ou seja, paralelamente, há uma transição institucional/pedagógica, mas também está em curso uma transição psicológica dos alunos neste processo de ingressar no 6º ano e na cultura dos Anos Finais.

Figura 3 - Modelo explicativo dos motivos e significados no processo de transição escolar



Fonte: A autora (2024).

Com isso, este capítulo tem como objetivo apresentar e discorrer sobre as sínteses possíveis a partir da pesquisa de campo, no intuito de impulsionar a construção de possibilidades de práticas pedagógicas no processo da transição escolar dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para isso, é necessário nos debruçarmos sobre as contribuições referentes à adolescência inicial, tendo como premissa ir na contramão de visões maturacionistas, presas nas transformações da adolescência enquanto mudanças apenas biológicas e a partir das idades. Os fundamentos da psicologia histórico-cultural e premissas em relação ao período da adolescência, como as ideias de Dragunova (1895) e outros autores, serão apresentadas a fim de subsidiar as reflexões elaboradas neste trabalho.

Além disso, trazemos algumas sínteses como possíveis contribuições para pensar o papel dos professores na mediação do processo de transição escolar, tendo as ações de ensino e ações de estudo como parte fundamental para a formação dos motivos da atividade dos alunos.

4.1 ADOLESCÊNCIA INICIAL E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Perspectivas sobre a adolescência como um período crítico e negativo do desenvolvimento do sujeito têm sido cada vez mais refutadas na medida que tal lógica, em que prevalece as descrições de mudanças biológicas e patologizantes ou que demarcam como critério idade e anatomia, são apontadas como insuficientes nos estudos que voltam-se a compreender a adolescência enquanto um movimento dialético, colocando-se como imprescindível entender como se estabelecem as relações entre o indivíduo e seu contexto social, isto é, a psicologia histórico-cultural entende a adolescência como período de desenvolvimento psicológico e como fenômeno cultural (Anjos; Duarte, 2016; Leal; Melo, 2023). Importante frisar que a discordância em relação às concepções naturalizantes sobre a adolescência não significa negar as influências e impactos das mudanças orgânicas do corpo humano. Nesse sentido, olhar tais fenômenos a partir do materialismo histórico-dialético compreende contemplar as relações entre os aspectos biológicos e sociais.

A partir disso, cabe colocar que a adolescência teve origem e universalizou-se como período do desenvolvimento humano devido à complexificação da vida social, de modo que, conforme explicam Anjos e Duarte (2016), até o século XVIII o indivíduo saía da condição de criança e adentrava diretamente à situação de adulto, não havendo um período de transição entre os dois papéis: “esse indivíduo participava da vida adulta, crescia em meio aos adultos e aprendia os comportamentos sociais pelo contato direto. (...) Foi somente no século XIX que a

adolescência passou a ser considerada como fase distinta da infância e da vida adulta” (Anjos; Duarte, 2016, p. 196). Na metade do século XVIII, frente às mudanças no processo produtivo de oficinas artesanais para as fábricas, novas exigências de formação dos indivíduos surgem e a instituição escolar, antes privilégio da classe dominante, amplia-se para a classe trabalhadora. A partir disso, cabe ao adulto ocupar os espaços de processo produtivo e afasta-se a criança do mundo do trabalho. A entrada da criança para o processo produtivo é adiada, favorecendo o aumento de tempo para sua escolarização e criando condições para a constituição da adolescência.

Apesar disso, do surgimento da adolescência ter partido de condições históricas de complexificação das relações sociais, de acordo com Dragunova (1895), desenvolveram-se teorias em relação à adolescência que passam a reconhecê-la como um período no qual suas características são relacionadas, sobretudo, à condicionamentos biológicos, colocando esse período enquanto um desenvolvimento crítico em que as características dos adolescentes se manifestam como um fenômeno inevitável e universal em virtude de seu condicionamento biológico ligado a mudanças corporais e maturacionais. A autora também explica, entretanto, que os conflitos e crises pertencentes a esse período estão vinculados à nova posição que o jovem possui na relação com os adultos, de modo que os adolescentes passam a ter mais proximidade com este grupo, por meio do surgimento de novos interesses e privilégios que as crianças não possuem. Em contrapartida, os adultos ainda não os aceitam como pertencentes de seu grupo, criando uma posição intermediária e conflituosa entre os grupos.

Dessa forma, Dragunova (1895) destaca que há reestruturação e formações qualitativamente novas neste período, em que no adolescente coexistem traços de “infantilidade” e de “adulter” que podem ser vivenciados de diferentes modos pelos adolescentes de mesma idade cronológica. A autora explica que as condições e circunstâncias de vida dos escolares implicam em fatores de dois tipos: os que *freiam* o desenvolvimento de traços adultos, com a dedicação do adolescente somente ao estudo e exclusão de obrigações e liberação do trabalho cotidiano sem precisar preocupar-se ou afligir-se devido aos pais protegê-los de tudo; e os fatores que *acentuam* o desenvolvimento de traços adultos, com a aceleração do desenvolvimento físico e da maturação sexual, além da carga de trabalho de muitos pais e, como possível consequência disso, uma independência precoce dos filhos.

Tais aspectos conferem complexidade à adolescência e provocam uma diversidade de condições que determinam o seu desenvolvimento. A importância da adolescência está determinada, segundo a autora, “porque nela se lançam as bases e se delinea a orientação geral na formação das atitudes morais e sociais da personalidade” (Dragunova, 1895, p. 122). O fato

de a adolescência ser considerada um período difícil e crítico deve-se às mudanças qualitativas – e não somente biológicas – que podem assumir um caráter de transformação radical das características, interesses e relações anteriores da criança. Isso pode ocorrer em um prazo relativamente curto, de modo inesperado fazendo com que o processo de desenvolvimento ocorra de maneira tempestuosa. Em segundo lugar, as mudanças ocorridas são muitas vezes acompanhadas pelo aparecimento, no próprio adolescente, de dificuldades consideráveis na sua educação: o adolescente não se submete à influência dos adultos, surgem nele várias formas de desobediência, resistência e protesto.

Neste trabalho temos como foco alunos que estão no início da adolescência²⁶ e em momento de transição escolar. Seguimos neste capítulo nas análises e construção de sínteses com objetivo em consonância com o que afirmam Leal e Melo ao discorrerem sobre as transformações da adolescência e suas relações com a escola (2023, p. 215), de modo que é necessário:

Discutir sobre a fase inicial da adolescência a partir das transformações que se dão nesse período e as relações que esse fenômeno estabelece com a escola e com a educação escolar, tanto no que tange ao modo como a escola e a educação influenciam no desenvolvimento do adolescente, como em relação ao que essas transformações da adolescência influenciam e repercutem no ambiente escolar.

Como apresentado anteriormente, há algum consenso nas produções acadêmicas sobre a temática da transição do 5º para o 6º ano que os estudantes também passam, paralelamente, por transformações em relação às mudanças biológicas relacionadas à entrada na adolescência, influenciando em como vivenciam o momento da nova configuração da etapa escolar. Porém, é necessário que olhemos para isso não apenas como um processo de simples amadurecimento, carregado de naturalizações das condutas negativas da adolescência – como indisciplina, desinteresse, rebeldia – e no caso da nossa temática, somado a uma mera adaptação à cultura do Anos Finais do Ensino Fundamental. Deve-se “ressaltar a importância e a positividade da escola para o desenvolvimento dos alunos e esclarecer como se organiza esse período, para que se possa constituir uma concepção positiva de adolescência” (Leal; Melo, 2023, p. 215). Ao encontro disso, foi possível perceber, a partir das ações metodológicas realizadas na pesquisa de campo, que é necessário compreender esse aluno de 5º/6º ano enquanto um sujeito que está em transição institucional, pedagógica e psicológica.

Ou seja, há no processo de transição para os Anos Finais aspectos particulares de novas cobranças da escola em relação ao processo de ensino-aprendizagem, complexificação dos

²⁶ Os sujeitos de pesquisa deste trabalho tinham entre 10 e 12 anos de idade.

conteúdos escolares, que também produzem necessidades de uma nova conduta dos alunos: em relação à sua autonomia, tanto de estudo, quanto de comunicação com seus pares e com os professores. Ao mesmo tempo, percebemos que há uma **tensão** entre os velhos interesses e hábitos dos Anos Iniciais, já que muitas coisas não servem mais como referência para a etapa escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo que os alunos se veem em uma nova circunstância que terão que aprender um novo modo de ação, aprender uma nova conduta no cotidiano, concomitante ao surgimento de novos interesses.

O acompanhamento das turmas de 5º/6º ano e as ações metodológicas realizadas na pesquisa de campo revelam que o processo de “tornar-se” aluno de 6º ano não é automático e imediato por estarem numa nova idade e etapa escolar. Apresentamos, portanto, como uma das sínteses deste trabalho, que estes alunos estão numa transição tanto institucional e pedagógica, quanto, paralelamente, em uma transição psicológica que envolve possíveis reestruturações qualitativas de sua situação social de desenvolvimento e, portanto, implicações na estrutura dos motivos da atividade de estudo. A transição institucional não transforma automaticamente a atividade, o motivo, o sentido do estudo para o sujeito, mas há um movimento de articulação entre essas transições que se revelam na unidade entre as ações de ensino dos professores e ações de estudo dos alunos como apresentamos anteriormente no capítulo 3.

Desse modo, ressaltamos novamente, como evidencia Dragunova (1985), que quando falamos de adolescência inicial partimos da perspectiva histórico-cultural em que é necessário olhar e analisar a *estrutura da atividade* desse sujeito no contexto escolar, entendendo que neste período da adolescência há transformações qualitativas no papel e lugar que o indivíduo ocupa nas relações sociais, com seus pares, professores e familiares. Ao encontro do que dissertam Leal e Melo (2023, p. 216), “as mudanças não são mero amadurecimento, e sim desencadeadas na atividade e pelas relações com o meio, a realidade”.

Nesse sentido, a partir dos pressuposto da periodização do desenvolvimento, na busca por construir sínteses em relação a atividade-guia em que estão inseridos e a relação com a transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental, cabe inserirmos mais detalhadamente sobre a comunicação íntima-pessoal, para além da atividade de estudo, pois no contexto em que os estudantes encontram-se, saindo da infância e adentrando a adolescência, os dados da pesquisa de campo demonstram particularidades em relação à atividade destes estudantes.

Conforme a psicologia histórico-cultural, a ‘comunicação íntima-pessoal’ é, segundo Elkonin (1987), a atividade-guia na fase inicial da adolescência, para em seguida, ser a ‘atividade profissional/de estudo’ na fase final. A comunicação íntima-pessoal “trata-se de uma maneira de reproduzir com os outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos”

(Anjos; Duarte, p. 198). Isto é, esta atividade principal tem como base a interação do adolescente com seus pares e, a partir disso, reproduz as relações tendo como referência os adultos, além de apropriar-se das “normas morais e éticas que regem as relações sociais (...)”. Nesse processo, o adolescente se apropria das formas sociais de relacionamento, tendo o adulto como referência, e começa a formar sua autoconsciência e o sentido pessoal da vida” (Leal e Melo, 2023, p. 216). Além disso, a atividade de estudo, antes atividade-guia na infância passa a ser secundarizada da forma que ocorria, para dar lugar ao anseio do jovem em estar em grupo, sair para lugares além da escola e de sua casa e sentir-se útil para a sociedade, tendo novas necessidades e interesses, porém isso esbarra em ainda não participar inteiramente da atividade social e continuar seu vínculo escolar²⁷.

Isto posto, percebemos na pesquisa de campo elementos da comunicação íntima-pessoal no processo de transição para o 6º ano, nas observações do cotidiano escolar e posteriormente mencionados pelos estudantes nas rodas de conversa. No 5º ano, os alunos eram direcionados e incentivados, a partir das ações de ensino das professoras a trabalharem em grupos, cooperarem uns com os outros, sendo atividades, na maioria das vezes, com muita participação e engajamento dos alunos. Nisso, era possível perceber que tais ações incidiam no desenvolvimento pedagógico, pois favoreciam a estudarem juntos os conteúdos escolares, mas também incidiam no aspecto psicológico referente à elementos da comunicação íntima-pessoal, pois possibilitava espaço para os alunos estarem com seus pares de forma dirigida e intencional, trazendo potencialidade aos momentos de aprendizagem.

Contudo, ressaltamos que se apresentavam como *elementos* da comunicação íntima-pessoal, pois não há como afirmarmos com precisão uma transformação da atividade-guia dos estudantes no processo de transição para o 6º ano. Considera-se mais relevante, na verdade, apontarmos dois pontos que podemos apresentar enquanto sínteses reveladas pela análise do processo da transição para a adolescência: o primeiro é que, com o ingresso no 6º ano, os alunos traziam suas referências desenvolvidas no ano anterior e queixaram-se, por exemplo, da falta de atividades em grupo e do volume de atividades individuais nos primeiros meses do 6º ano. Isto revela como os elementos da comunicação íntima-pessoal parecem não ter espaço, no caso

²⁷ Contudo, essa perspectiva não se dá igualmente a todos os adolescentes, as condições materiais de vida influenciam diretamente na possibilidade do jovem constituir a escola e a atividade de estudo enquanto possibilidade de projeto de vida, pois depende da classe social a qual pertence o adolescente, de modo que, para as camadas populares, “a entrada no mundo do trabalho pode acontecer ainda bastante cedo, muitas vezes de forma paralela aos estudos, ou mesmo significando o abandono da educação básica antes de sua conclusão. Para as classes com maior poder aquisitivo, a adolescência pode significar um tempo maior de espera para integrar o mercado de trabalho, o que pode acontecer, em muitos casos, apenas após a conclusão do ensino superior” (Leal & Mascagna, 2016, p. 224).

específico da escola investigada, para servirem de ferramenta e potencialidade para as ações de ensino e ações de estudo na entrada nos Anos Finais.

Além disso, os elementos da comunicação íntima-pessoal revelam-se também nas particularidades da relação entre os alunos no 5º ano, com a divisão de grupos, conflitos entre eles, e somam-se ao 6º ano novas condutas em relação a isso, com o uso do celular na sala de aula em momentos permitidos pelos professores, em que se observava os alunos juntando-se para tirar *selfies* e conflitos decorrentes da interação entre eles em grupos de *Whatsapp*. Tais elementos demonstram uma necessidade de articulação entre referências e desenvolvimento que construíram no 5º ano e as novas condutas e relações que demandam no 6º ano.

Já a segunda síntese refere-se à particularidade observada em relação à predominância da atividade de estudo enquanto atividade-guia no processo de transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos acompanhados ao ingressarem no 6º ano continuam a apresentar interesse pelos conteúdos escolares e o estudo cumpre ainda papel determinante na identidade dos estudantes. Elementos que remetem ao 5º ano, de serem participativos e engajados nas tarefas pedagógicas, mas que no 6º ano isto aparece de novas formas – com novos interesses e necessidades –, revelando também indícios de mudanças qualitativas na relação dos alunos com a atividade de estudo e a formação dos motivos neste processo.

Ressaltamos que isso não ocorre automaticamente e de modo espontâneo, as novas circunstâncias em que estão adentrando no 6º ano cumprem papel determinante para as novas relações dos alunos com sua atividade de estudo. Ademais, os dados da pesquisa de campo apresentam que já não faz mais tanto sentido para os alunos no 6º ano, por exemplo, a utilização de desenhos e pinturas nas atividades como na “abertura de caderno”, mas mostravam-se interessados e dedicavam-se para usar canetas coloridas e criar formas para escrever o título dos conteúdos escolares de acordo com cada matéria, além de demonstrarem preocupação em irem bem nas atividades diante das novas cobranças e exigências dos professores do 6º ano.

Isto posto, concluímos que há uma importante relação entre a adolescência inicial, apresentada a partir das premissas da psicologia histórico-cultural e periodização do desenvolvimento, e os impactos dessa relação e transformações que se estabelecem com a escola e educação escolar. Principalmente ao focarmos em analisar o processo de transição do 5º para o 6º ano é possível ir ao encontro do que Leal e Melo (2023) afirmam sobre a adolescência inicial e a escolarização nos Anos Finais do Ensino Fundamental, já que a entrada para a nova etapa escolar “coincide com as transformações que estão ocorrendo no indivíduo, pois se trata do início da adolescência, que descortina novas possibilidades de ser, de fazer”.

Dentro disso, também retomamos o que Dragunova (1895) destaca sobre uma das contradições principais na adolescência de coexistir traços de “infantilidade” e de “adulterz” nos jovens. Tais aspectos vão se revelando tanto nas formas como os alunos passam a se relacionar com sua atividade de estudo, quanto nas interações e relações sociais no contexto escolar com seus pares e com os professores. É, portanto, crucial nos debruçarmos na busca de compreender esse movimento de transições qualitativamente psicológicas e transição pedagógica na qual os sujeitos estão inseridos, tendo como subsídio os pressupostos da periodização do desenvolvimento.

Outro fator que destacamos é que, aliando a pesquisa de campo e os fundamentos teóricos que norteiam este trabalho, é possível aprofundarmos em reflexões mais específicas sobre os processos de transições que os indivíduos perpassam ao longo de seu desenvolvimento, ou seja, principalmente, “como se dá o processo de desenvolvimento dos sujeitos por meio das relações entre ensino e aprendizagem” (Nascimento; Pasqualini, 2020, p. 2116), que “configura-se em uma temática que perpassa os estudos de todos aqueles que se vinculam à tradição histórico-cultural no Brasil” (*idem*), tanto quando o seu objeto são os fenômenos psicológicos, ou quando são os fenômenos pedagógicos.

A partir das contribuições de Nascimento e Pasqualini (2020), focamos agora no conceito de *transição*²⁸, colocando-o em discussão a fim de compreender e sistematizar os processos do desenvolvimento humano. As autoras apresentam o livro “Crianças em transições na vida cotidiana e nas instituições” (*Children’s transitions in everyday life and institutions*), obra lançada em 2019 por Mariane Hedegaard e Marilyn Flear, onde se encontram contribuições de autores de seis países – Austrália, Canadá, Chile, Dinamarca, Inglaterra e Suécia.

O livro tem como objetivo destacar os processos de *transição* e a obra é organizada em torno da premissa fundamental “de que a transição entre uma prática institucional e outra leva à reestruturação das relações da criança com seu contexto de vida, pois o modo anterior de relação com as pessoas e com o entorno não atende ou não se adequa às novas demandas” (Nascimento e Pasqualini, 2020, p. 2117). Isto é, o conceito de *transição* busca sintetizar o movimento de transformação que há quando os sujeitos se inserem em uma nova atividade, que tem como proposições uma nova atuação no mundo por parte desses sujeitos. Assim como buscamos neste trabalho, o livro apresentado pelas autoras entende a análise da atividade e das

²⁸A partir deste ponto do trabalho colocamos em itálico o termo *transição* a fim de demarcá-lo como conceito e diferenciá-lo do termo transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

condições concretas de vida como cruciais para compreender o movimento do desenvolvimento humano. Dessa forma, o conceito de *transição* é constituído a fim de captar os processos de ruptura ou crise quando o sujeito enfrenta um novo contexto de prática social, em que é demandado de novas responsabilidades de participação e tarefas as quais demandam habilidades que o indivíduo ainda não dispõe, desafiando o que anteriormente foi estabelecido como condutas e relações sociais.

Neste sentido, a teoria das *transições* pauta-se, como ideia principal, nos conceitos de situação social de desenvolvimento de Vigotski (1996) e de motivo de Leontiev (1978, 2021). Então, com o conceito de *transição* busca-se captar, conforme destacam Nascimento e Pasqualini (2020), os processos de tensão, ruptura ou crise que resultam em neoformações: nas mudanças do sujeito nas relações consigo e com o meio ao seu redor. Com isso, o livro nos direciona para além do escopo centrado nas transições entre as idades, e debruça-se em analisar as transições em diferentes contextos institucionais e práticas que a criança participa em um mesmo período do seu desenvolvimento. Nascimento e Pasqualini (2020) trazem que na obra amplia-se o conceito de *transição*, de modo que as crianças estão sempre em processos transicionais, dividindo as transições em duas categorias: no sentido “vertical”, aquelas que envolvem transição nas mudanças institucionais como a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo. Já a segunda categoria refere-se a um sentido “horizontal” no qual a criança perpassa por transições nas diferentes práticas que participa no mesmo dia ou na mesma semana, como transição do momento de brincar para o da lição de casa; do ambiente escolar para o ambiente doméstico.

Nessa perspectiva, pode-se entender a *transição* como esse movimento entre os diferentes “cenários” de atividade, “organizados a partir dos motivos que orientam a atuação dos sujeitos no interior de cada prática institucional” (Nascimento e Pasqualini, 2020, p. 2118). Através do caminho que o livro percorre ao retratar e analisar situações empíricas das crianças, uma das questões abordadas pela obra refere-se a apresentar como as atividades em uma instituição transpassam e influenciam as atividades da criança em outros momentos. No livro apresenta-se como exemplo de que a mesma atividade da criança se vestir pode ser orientada por diferentes motivos e com diferentes objetivos dependendo do “cenário” que está. Nascimento e Pasqualini (2020) dissertam: “se em casa o foco está, geralmente, no resultado dessa atividade (aprontar-se para sair), na escola o foco reside na aquisição da autonomia da criança”.

Nascimento e Pasqualini (2020) destacam que é necessário preservar a diferenciação qualitativa entre as “microtransições” dentro de um mesmo período do desenvolvimento e as

transições como reestruturação da atividade do sujeito, e, assim, atreladas a neoformações psíquicas. Tal distinção é relevante, pois reafirma que as mudanças que ocorrem com a criança nos modos que percebe o mundo, sente e age configuram-se como transformações qualitativas, numa dialética entre quantidade – no acúmulo de experiências – e qualidade. Ressalvam que não há como “ver” o fenômeno da transição no acompanhamento do cotidiano do sujeito, “o que podemos é captar ‘manifestações de transições’ (sejam cotidianas, sejam institucionais), como momentos em potencial para apreendermos o fenômeno da transição em seu aspecto concreto” (Nascimento; Pasqualini, 2020, p. 2119).

Ao encontro do que temos elaborado nas análises da presente pesquisa, as autoras complementam que as situações empíricas apresentadas no livro de Mariane Hedegaard e Marilyn Fleeer constituem importantes ações metodológicas na apreensão das condições nas quais os sujeitos estão inseridos para a apropriação de novos motivos para a realização de suas ações, de modo que é possível captar que os sujeitos em sua atividade estão orientados “tanto pelos motivos presentes no conjunto dessas novas atividades quanto por motivos anteriormente apropriados” (*idem*). As autoras concluem (p. 2119-2120):

O problema da transição, assim, é apreender como essas demandas com as quais o sujeito se depara passam a se constituir em novos motivos para o sujeito, orientando e direcionando a sua atuação no mundo. Nos parece, assim, ser mais preciso utilizar o conceito de transição para designar esse processo mais específico: o desenvolvimento de capacidades e habilidades que permitam ao sujeito estar nessa outra atividade de forma autônoma e consciente. (...) Estamos procurando ressaltar, então, que a teoria das transições marca fundamentalmente o processo de transformação dos motivos. Mas para acessarmos esse processo precisamos analisar “manifestações potenciais” dessa transição: quais são os objetivos e conteúdos propostos para a atuação do sujeito em uma determinada atividade e quais são as intenções e expectativas que referenciam os sujeitos que iniciam seu engajamento nessas práticas?

Isto posto, há convergência entre as contribuições do conceito de *transição* e seus processos e o que buscamos analisar e investigar no presente trabalho sobre a estrutura dos motivos na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. No mesmo movimento utilizado pelas autoras do livro, de apreender sobre os motivos presentes nas novas atividades das crianças e os motivos anteriormente apropriados, ressaltamos algumas sínteses a partir de nossa pesquisa de campo.

No 6º ano, os professores que possibilitavam um espaço de partilha e troca eram bem vistos pelos alunos, na medida que nas observações do cotidiano escolar eram aulas em que os estudantes demonstravam-se interessados e engajados nas tarefas, como nas aulas de matemática em que o professor alternava entre ministrar os conteúdos, mas também possibilitar o compartilhamento de “curiosidades”, conversando com os alunos no decorrer da aula e

complementando os conteúdos trabalhados naquele momento. Ou, por exemplo, na aula de ciências em que as ações de ensino da professora permitiam a ela conversar com os alunos, para que expressarem suas opiniões e dúvidas sobre o conteúdo.

Por muitas vezes, a dinâmica aparentava “caos”, com alunos falando ao mesmo tempo e movimentando-se na sala, o que pode ser encarado como indisciplina ou conduta “errada”. Porém, também havia alternância entre o docente lembrá-los de atentar-se para a tarefa a ser realizada, possibilitando, além disso, os alunos desenvolverem sua atenção e controlá-la entre fazer sua tarefa e conversar com os demais. Isto apresentado, pode ser percebido como ações de ensino e ações de estudo que conservaram motivos anteriormente formados e apropriados na estrutura que orienta a atividade dos alunos, já que o vínculo estabelecido anteriormente com as professoras no 5º ano constituía-se de elementos parecidos com os possibilitados no 6º ano por parte de alguns professores, com a possibilidade de momentos de partilha e cooperação, que puderam ter continuidade enquanto guia da atividade na transição para os Anos Finais.

Em contrapartida, como exemplo de motivos que foram “rompidos” e necessitavam de reconfigurações diante das novas demandas e condições concretas da nova etapa escolar, podemos destacar momentos do 6º ano em que priorizavam-se realizar as tarefas de forma primordialmente individualizada. Tais situações pareciam romper com a apropriação da formação de motivos dos alunos até então e apresentavam indícios de tensão em relação ao sentido que os estudantes davam aos conteúdos escolares e, conseqüentemente, na relação com os professores. Isso apresentou-se nas falas obtidas em roda de conversa quando os alunos verbalizaram sobre o aumento do volume de tarefas em que precisavam *“pegar no livro e tem que copiar tudo no caderno”* ou queixavam-se que alguns docentes não possibilitavam muito espaço para explicar dúvidas e esclarecimentos. Cabe ressaltar que aqui não queremos culpabilizar os professores ou postular as atividades coletivas como supremacia e, por isso, abandono das atividades individualizadas no contexto escolar. Mas buscamos destacar o entendimento de que a formação – e desenvolvimento – dos motivos da atividade de estudo compõe-se de uma construção que ocorre em coletividade nas relações sociais, por mais que também se constitua como particular e individual do sujeito. É um movimento dialético que deve ser direcionado e orientado na prática social da criança com e pelos demais envolvidos no cotidiano escolar.

Com isso, ao cruzarmos o aporte apresentado por Nascimento e Pasqualini (2020) sobre a obra apresentada e as contribuições sobre a adolescência inicial percorridas anteriormente, dando foco à atividade-guia, situação social de desenvolvimento, as neoformações e potencialidades do período da adolescência, tentamos abrir novos caminhos

para uma análise menos abstrata em relação ao desenvolvimento dos sujeitos e os processos de *transição* e transição escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Como afirmam as autoras, busca-se apropriar-se e desenvolver “ferramental teórico-conceitual e metodológico, (...) minimizando o risco de uma análise abstrata do desenvolvimento infantil, em que a atividade da criança aparece descolada das condições materiais, sociais” (p. 2121).

Por fim, é interessante perceber alguma sintonia entre os objetivos e análises desenvolvidas no presente trabalho e o destaque sobre a temática dos processos de *transição* no livro apresentado, demonstrando que o movimento aqui proposto está em consonância com discussões mais amplas do campo teórico da psicologia. Agora, é necessário nos debruçar sobre as sínteses relacionadas a como utilizar tais contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, reconhecendo e incluindo as necessidades, particularidades e desafios do contexto educacional brasileiro.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DA TRANSIÇÃO ESCOLAR

Vimos que no 5º ano, parecem se concentrar ações das professoras que vão ao encontro das contribuições da periodização do desenvolvimento referente os alunos se interessarem por atividades coletivas e as novas relações em grupo que estão se desenvolvendo no período de sua atividade de estudo. Cabe frisar que, por atividades coletivas, não entendemos apenas como estratégias e instrumentos passíveis de aplicação no ambiente escolar, mas sim na defesa de que a atividade de estudo deve ancorar-se e desenvolver-se pautada nos pressupostos da coletividade e cooperação, para que se desenvolva a aprendizagem. Buscaremos, neste item, construir sínteses a fim de articular nossos dados de pesquisa e as produções existentes sobre práticas escolares e a periodização do desenvolvimento. Um dos estudos a ser utilizado para isso é a discussão de Anjos (2023) sobre as contribuições da teoria da periodização do desenvolvimento para a educação escolar de adolescentes. O autor destaca que

Considerando a importância e a centralidade da educação escolar e do conhecimento científico no desenvolvimento dos indivíduos, torna-se bastante sério constatar que após 11 anos de escolarização, mais ou menos, os jovens não sejam capazes de reconhecer a influência desse processo em suas vidas, o que nos leva a pensar na forma como as instituições escolares têm organizado os processos de ensino e aprendizagem, bem como as relações que os permeiam. Além disso, somos impelidos a refletir acerca do porquê a educação formal é valorizada quando o foco é a formação de competências específicas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, desvalorizada em sua função de formação ampla dos indivíduos (p. 225).

Entendendo que o processo aqui analisado possui suas especificidades e desafios, também se faz necessário articular e abrir espaço para construir condições objetivas a fim de superar apenas a descrição do processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais e compreender o papel de mediação do professor, e consequentemente da escola, no processo de transição escolar. Isso se reafirma quando notamos, por exemplo, na análise dos dados, como há uma ruptura em relação às atividades realizadas em grupo, percebida inclusive pelos próprios alunos em seus relatos no 6º ano, que passam a ter que realizar tarefas de maneira mais individualizada, sendo percebido em alguns momentos, tentativas de juntar-se com os colegas para estudarem juntos - mesmo que, por vezes essa atividade perpassasse também conversas que não tem a ver com o conteúdo das atividades realizadas.

Isso vai ao encontro do que discorre Anjos (2023) sobre considerar as necessidades e interesses dos alunos expressas na sua atividade principal de comunicação íntima pessoal, “uma vez que, geralmente, na organização pedagógica das disciplinas do ensino regular, pouco se explora as atividades em grupo, a troca, a autonomia, a criatividade” (p. 227). Como pensar práticas pedagógicas, que atravessam a relação alunos-professores, alunos-alunos, no contexto da educação brasileira? Como incluir nisso motivos da atividade de estudo que impulsionem a aprendizagem e desenvolvimento do estudante como ser ativo de seu processo de aprendizagem?

Norteados por essas questões, podemos perceber a relevância dos eixos de descrições analíticas utilizadas neste trabalho: as ações de ensino e as ações de estudo. São nessas ações que se constitui a formação dos motivos da atividade dos estudantes em transição dos Anos Iniciais para os anos Finais do Ensino Fundamental, sendo crucial ressaltar que tal processo de formação dos motivos é, sobretudo, um movimento dialético. Assim como Asbahr (2011, p. 77), defendemos que “um dos pressupostos que orienta este trabalho é que o processo educativo que gera desenvolvimento psíquico é aquele que coloca o sujeito em atividade, ou seja, gera no indivíduo motivos, ações, finalidades e operações para aprender”, dessa maneira, para que o aluno entre em atividade, a autora aponta que a intervenção do professor cumpre papel essencial, de modo que o docente também está em atividade, nesse caso na de ensino. Com isso, trazendo tais ideais para a pesquisa aqui realizada, compreendemos que as ações de ensino e ações de estudo formam uma unidade dialética - diante da atividade de ensino do professor e atividade de estudo dos alunos (Asbahr, 2011).

Não nos cabe no presente trabalho delinear técnicas e estratégias prontas para o professor aplicar como sua atividade de ensino com os alunos envolvidos no processo de transição escolar, tal pretensão seria superficial. O que nos cabe, e é possível a partir das

reflexões emergidas nesta pesquisa, constitui-se em ressaltar que a atividade de estudo do aluno, assim como a formação dos motivos para tal, não ocorre espontaneamente apenas com a transição institucional da etapa escolar. Mesquita (2010), ao estudar a motivação para a aprendizagem escolar, destaca que “uma vez que a criança não pode simplesmente se determinar a estudar (isso se espera de alguns adultos apenas) a posição da escola é decisiva para criação de uma condição específica de Atividade” (p. 109). Dessa forma, quando falamos de unidade dialética entre ações de ensino e estudo, é no sentido de apontar a psicologia histórico-cultural, e seu método, como alternativa para subsidiar o trabalho docente na construção de práticas pedagógicas de modo a levarem em conta as contribuições da periodização do desenvolvimento para as ações de ensino em sala de aula.

Como apresentado anteriormente, o processo de transição escolar para os Anos Finais envolve tanto uma transição institucional, pedagógica, quanto psicológica, e o direcionamento das ações de ensino dos professores mostra-se como algo a ser pensado e destacado. Conforme os dados da pesquisa de campo revelam, as ações de ensino das professoras do 5º ano têm cumprido papel determinante para auxiliar nessa transição escolar de modo a gerar menos rupturas para os estudantes. Isto fica evidente nas observações do cotidiano escolar na medida que vemos a proposição de tarefas que incitam os interesses e curiosidades dos estudantes em relação aos conteúdos, as professoras buscam contextualizá-los na vida dos alunos e direcionam também a desenvolver um pensamento que vai além do imediatismo e focados apenas na aparência dos fenômenos. Tais ações são relevantes, já que nos Anos Finais os conteúdos complexificam-se e o aluno terá novas demandas em relação a isso.

Dessa forma, como discorrem Leal e Melo (2023), é importante considerar como os adolescentes se relacionam com o mundo circundante, o meio social, e como tais relações são mediatizadas. Isso permite “o desenvolvimento de uma nova estrutura de consciência, o que possibilitará a percepção de sua vida interior, mudando o mecanismo interno das funções psíquicas e suas relações com a realidade interna” (p. 217). Nisso, também podemos refletir sobre os interesses e necessidades dos estudantes, e, portanto, o que origina os motivos que impulsionam a atividade do adolescente, mobilizando suas ações no mundo e direcionando o seu desenvolvimento.

A partir disso, e retomando nosso objeto de estudo deste trabalho, podemos questionar: como os motivos da atividade de estudo dos alunos estão se estruturando nesse período de transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental? No decorrer da realização da pesquisa de campo era cada vez mais nítido para mim enquanto pesquisadora que os motivos da atividade não seriam apenas identificados, descritos e analisados isoladamente a partir da observação do

cotidiano escolar/rodas de conversa com os alunos, mas que se faz necessário pensar os motivos dos alunos na articulação entre as ações de ensino realizadas pelos professores e as ações de estudo dos alunos.

Dessa forma, cabe demarcar que as ações das professoras no 5º ano podem servir como práticas pedagógicas a serem continuadas pelos professores no 6º ano, já nos primeiros meses da entrada do alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, transformando as ações de ensino em estratégias organizadas em coletividade, como parte importante da transição escolar. Para isso, é necessário trabalho conjunto entre docentes do 5º e 6º ano para que possam elaborar tais ações e partilhar ideias e expectativas em relação à transição, tanto em relação aos aspectos pedagógicos, quanto relacionados aos aspectos psicológicos – de conduta dos alunos e perspectivas de adolescência. Nas entrevistas realizadas com os docentes apareceu uma inexistência de comunicação entre os professores do 5º e os do 6º ano, elemento que, enquanto pesquisadora e observando o cotidiano escolar, demonstrou ter impacto para os alunos no processo de transição escolar.

Por exemplo, em relação à organização do caderno, no 5º ano os estudantes estavam acostumados a serem orientados pelas professoras da quantidade de linhas a reservar na folha para determinada tarefa e quando deveriam ou não “pular” linhas. Pontualmente, viviam momentos em que eram “livres” para escolher como organizar sua tarefa. Já no 6º ano, isso foi rompido e gerou confusão para os estudantes, já que alguns professores do 6º ano eram mais rígidos na organização do caderno, enquanto outros não davam orientações em relação a isso. Na aparência, o aluno parecia ter mais “liberdade” para organizar seu caderno como quisesse, mas em outros momentos era advertido por algum professor por não ter seguido suas orientações de organização do caderno no decorrer das atividades. Na entrevista com os docentes do 6º ano, E3 verbalizou sobre isso ao relatar suas expectativas em relação aos alunos na entrada para o 6º ano, trazendo aspectos referentes à autonomia de algum modo desenvolvida, mas que os alunos pareciam inseguros. O trecho retirado da entrevista com E3 confirma:

Pesquisadora: Você acha que eles (turma do 6º ano) já vieram com alguma autonomia ou tem muita coisa que está precisando desenvolver?

E3: eu acho que eles estão no normal, eles têm autonomia para bastante coisa, de resolver a vida deles ali, mas eles são um pouco inseguros. Por exemplo, eles ainda perguntam quantas linhas eles têm que deixar para pôr a resposta, coisinhas assim, porque eles não querem errar e eu já expliquei. Por isso falei “gente eu não vou ficar falando o número de linhas, você tem que ver o tamanho da tua letra”, ensinei para eles copiarem as perguntas primeiro e depois fazer uma lista com essas respostas, aí tem uns alunos que já adotam isso, outros ainda ficam presos. (...) imagina o turbilhão da cabeça deles, é muita coisa acontecendo, nem sei se tem como preparar eles para isso (Excerto entrevista com docente 6º ano).

Em seguida, aponte para E3 que em minhas observações da sala de aula presenciei condutas diferentes dos professores, em que alguns faziam questão de determinar a quantidade de linhas a reservar para as respostas no caderno. E3 complementou:

É importante você ter me falado isso. É que você observa todas as aulas né, eu não consigo ter essa dimensão. (...) Mas eu acho que a gente tem que ter essa sensibilidade, porque coitado desse aluno, uma falou que não precisa, outra falou que precisa, que que eu faço agora, é verdade. Cada professor tem seu jeito, mas é isso, é desenvolver autonomia em tudo, deles arrumarem o material deles, arrumarem a agenda deles, da rotina que hora que eles vão estudar, que horas eles vão fazer lição, se vai sair com a mãe à tarde e no dia seguinte vem falar que não fez tarefa, não quero saber, tem que se organizar e tem que fazer (Excerto entrevista com docente 6º ano).

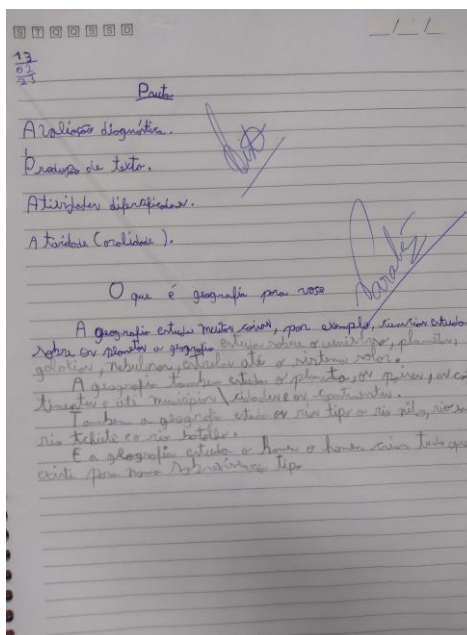
A partir disso, apresenta-se uma preocupação em desenvolver nos alunos autonomia, autocontrole e autopercepção para com suas responsabilidades no cotidiano escolar. Porém, também colocamos como questionamento: até que ponto tem sido possível criar condições para que os alunos se desenvolvam nesse sentido? De modo que haja intencionalidade ao desenvolvimento da consciência, e não apenas uma falsa autonomia que se apresenta como mera obediência e disciplina, ocasionando, possivelmente, em uma falta de sentido para o aluno, o tornando apenas coadjuvante de sua própria atividade de estudo e aprendizagem. A seguir, exemplificamos momentos distintos da organização dos cadernos/atividades escritas dos alunos no 5º ano e no 6º ano. Um desses momentos, refere-se à atividade externa da sala de aula no 5º ano em que deveriam separar informações sobre a copa do mundo a partir da leitura de cartazes expostos pela escola, elaborados por outras turmas (Figura 04).

Figura 4 - Atividade externa da sala de aula no 5º ano



Fonte: A autora (2024).

Figura 6 - Organização do caderno de um aluno no 6º ano



Fonte: A autora (2024).

Isto posto, percebemos que a criação de um espaço em que os docentes possam partilhar suas expectativas e pensar conjuntamente práticas para a transição escolar pode contribuir para o processo e desenvolvimento dos estudantes. Além disso, diferenciar que certas condutas dos alunos na entrada para os Anos Finais que aparentam insegurança ou falta de autonomia, na verdade refletem as novas demandas enfrentadas pelos estudantes e uma possível falta de comunicação entre os professores em relação à condução das ações em sala de aula – que podem acabar confundindo os alunos. Porém, sabemos também que a impossibilidade de trabalho em conjunto entre os docentes dos Anos Iniciais e professores do Anos Finais está determinada às condições objetivas da organização escolar, muitas vezes atreladas à sobrecarga de trabalho e pontuais momentos de planejamento e formação, de modo que mudanças em relação a isso implicaria em repensar e criar oportunidades de encontro, como por exemplo, reuniões conjuntas de ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os docentes de 5º e 6º ano.

Na intenção de tornar as sínteses aqui elaboradas como ponto de partida para novas ideias e contribuições para o processo de transição escolar, destacamos o conceito de Atividade Orientadora de Ensino (AOE) como fundamento para o desenvolvimento das ações de ensino (Moura; Araújo; Moretti Panossian; Ribeiro, 2010; Asbahr, 2011). Além de destacar tal modo de organização do ensino como meio de organizar e incidir na formação dos motivos da

atividade de estudo dos alunos, entendemos que há uma unidade dialética entre ações de ensino e ações de estudo, em que os motivos se inserem como elementos fundamentais para guiar a atividade dos alunos. Conforme Moura e col. (2011, p. 213), “a atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante, deve criar nele um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade”. Desse modo, é a partir dessa intenção que o docente deve organizar suas ações. Os autores complementam que na Atividade Orientadora de Ensino o

seu conteúdo principal é o conhecimento teórico e seu objeto é a constituição do pensamento teórico do indivíduo no movimento de apropriação do conhecimento. Assim, o professor, ao organizar as ações que objetivam o ensinar, também requalifica seus conhecimentos, e é esse processo que caracteriza a AOE como unidade de formação do professor e do estudante. (...) A atividade é orientadora no sentido em que é construída na inter-relação professor e estudante e está relacionada à reflexão do professor que durante todo o processo sente necessidade de reorganizar suas ações por meio da contínua avaliação que realiza acerca da coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos (p. 213).

Ou seja, as ações dos professores estão implicadas em organizar o ensino de modo que tenham como intencionalidade a constituição do pensamento teórico, fazendo isso a partir também dos elementos da teoria da atividade - necessidade, motivos, ações e operações. Nesse sentido, o pensamento teórico pauta-se pela lógica dialética, permitindo “conhecer a realidade em movimento” (Asbahr, 2011, p. 76) e difere-se do pensamento empírico, já que neste “está ausente o problema da origem do conteúdo dos conceitos. Separa-se, assim, o conceito de sua história (...). Trata-se de um pensamento naturalizador que desconsidera a constituição histórica dos fenômenos” (Asbahr, 2016, p. 74). Através dos pressupostos de Davidov, Asbahr (2011) complementa que o pensamento teórico atua de modo diferente do empírico, caracterizando-se, então, por operar com conceitos e não apenas com representações da realidade, constituindo-se pela “existência mediatizada, refletida, essencial que reproduz as formas universais das coisas” (p.74).

Isto posto, na AOE a atividade do estudante é mobilizada a partir de uma situação desencadeadora de aprendizagem, utilizando-se de diferentes recursos metodológicos, os quais podem ser: o jogo, colocando a criança diante de uma situação-problema em que reconstrói as relações sociais a fim de desenvolver novas funções psicológicas ao operar com conceitos científicos; situações emergentes do cotidiano, utilizando-se das questões e vivências dos estudantes para desenvolver conceitos pertinentes à atividade de ensino e estudo; e a história virtual do conceito, que é a “produção de uma narrativa que recria as condições essenciais de elaboração histórica do conceito a ser ensinado” (Asbahr, 2011, p. 84), a partir disso “coloca-

se o estudantes em uma situação problema que revela o processo histórico de necessidade e produção do conceito” (*idem*). Asbahr (2011, p. 80) reforça que

Em todos os recursos apontados, estão presentes o aspecto histórico e lógico do conteúdo ensinado e a recuperação do modo de produção dos conceitos, o que permite que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico. (...) Independente da estratégia pedagógica utilizada, a atividade em comum, coletiva, é essencial na organização da AOE.

Nesse sentido, a partir da pesquisa de campo realizada neste trabalho, revelam-se ações dos docentes que vão ao encontro das proposições da AOE e da situação desencadeadora de aprendizagem, seja nas ações das professoras do 5º ano quando organizavam tarefas que dialogavam com as vivências e interesses dos alunos, quanto docentes no 6º ano que oportunizavam momentos de sistematizar os conhecimentos científicos utilizando recursos metodológicos – por exemplo, aula de história em que os alunos deveriam trazer objetos antigos para falar sobre fontes históricas; aula de matemática em que o professor levou um ábaco para os alunos conhecerem. Estes exemplos configuram momentos em que os alunos se apresentavam engajados nas aulas e participativos, tendo espaço para serem ouvidos, de modo ser possível desenvolvimento de suas ações de estudo e fortalecimento de vínculo com os professores.

Destacamos que o desafio, a partir do exposto, é construir que tais recursos e ações sejam de fato constituintes da organização do ensino e instituídas como meios no processo de transição da etapa escolar aqui discutida, já que temos percebido que estas ações e seu movimento é fundamental na estrutura e formação dos motivos da atividade de estudo dos alunos. Isto é, compreender que as ações de ensino devem estar articuladas para que não sejam ações isoladas e desenvolvidas individualmente por cada docente. Mas, pensadas e discutidas a fim de serem uma continuidade no 5º e 6º ano, não uma ruptura. Há uma potencialidade de desenvolver práticas pedagógicas coletivamente, entre professores do 5º e 6º ano, buscando também uma transição das ações de ensino diante das novas circunstâncias institucionais e complexificação dos conteúdos que se apresentam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tais reflexões vão ao encontro do que discorre Facci e Anache (2022, p. 10) sobre o papel do professor na condução das práticas pedagógicas

As atividades pedagógicas precisam ser sistematizadas e organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Nesse processo, o professor tem papel destacado na condução da prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes. Ele é o adulto que, tendo se apropriado de vários conhecimentos, deve proporcionar aos alunos condições de aprendizagens dos saberes que foram produzidos na cultura, para que possam dominar os instrumentos e as ferramentas disponíveis, e com isso, criar novas possibilidades de ampliação e criação de conhecimentos que venham contribuir

para a transformação do universo, do qual é membro integrante. Lembrando que o domínio dos conhecimentos científicos amplia o intelecto e, nesse sentido, requer práxis pedagógica planejada, com investimentos na construção de currículos que propiciem o ensino desenvolvnte, **que rompe com o espontaneísmo e com as ações improvisadas e assistemáticas** (grifo nosso).

Portanto, como apresentado neste capítulo, desenvolver práticas pedagógicas que deem continuidade às ações de ensino e estudo que dão espaço para ações coletivas, por exemplo, podem ser formas de tentar não reproduzir apenas formalmente a transmissão e a assimilação do conteúdo científico. Ou seja, construir condições para “a formação do pensamento por conceitos e, com isso, a formação de um pensamento teórico que permitirá a consciência sobre a realidade e suas múltiplas determinações.” (Leal; Melo, 2023, p. 218). No recorte específico que a pesquisa de campo deste trabalho traz de dados, essas são algumas sínteses possíveis de colocar em discussão e movimento para o campo da educação brasileira.

Conclui-se, a partir das sínteses aqui elaboradas, que nosso intuito norteou-se em desenvolver possibilidades analíticas em relação ao processo de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, focando-se nos seguintes aspectos: 1) Destaque dos pressupostos da adolescência inicial e da periodização do desenvolvimento; 2) Compreensão da transição do 5º para o 6º ano enquanto uma transição institucional, pedagógica e psicológica; 3) Motivos da atividade de estudo na unidade dialética entre ações de ensino e ações de estudo e 4) Possíveis práticas pedagógicas no processo de transição escolar para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Portanto, entendemos que foi possível desenvolver análises a partir do contato com nosso objeto de estudo, a estrutura dos motivos da atividade de estudo dos estudantes, e destacamos que as sínteses aqui elaboradas são apenas algumas das possibilidades frente a um amplo campo de produções acadêmicas possíveis de serem investigadas e aprofundadas no futuro em relação ao processo de transição escolar para os Anos Finais. Além disso o esforço em alcançar os objetivos propostos desta pesquisa confirmam a complexidade, e também a relevância, em relação ao objeto de estudo, já que as ações metodológicas de observação do cotidiano escolar, rodas de conversas com os alunos e entrevistas com os professores demonstram que a estrutura e dinâmica em relação aos motivos da atividade não se dá de forma explícita e linear.

Mostra-se necessário, portanto, continuar na busca por apreender e compreender os determinantes para analisar as condições objetivas e subjetivas em relação aos motivos da atividade de estudo, pois nestas ações estão contidos os sentidos atribuídos à atividade dos alunos. Dessa forma, temos mais possibilidades no intuito de defender e contribuir para a

comunidade escolar, na construção de uma educação e escola que visa os sujeitos se desenvolverem no sentido de humanizar-se e transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, K. C. **A transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental: o que diz a produção nacional.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, 2017. Disponível em <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1316>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.
- ÁLVARES, C. C. O. T. e PINHEIRO, V. Da escola e democracia de Demerval Saviani à educação para a democracia de Vitor Paro: questões sobre a função da escola e da educação da antiguidade até contemporaneidade. **Enciclopédia Biosfera**, v. 10, n.18, 2014, p. 3576-3589. Disponível em: <<https://www.conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/2943>>. Acesso em 08 de maio de 2024.
- ANJOS, R. E. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e sua contribuição à educação escolar de adolescente. In: FACCI, M. G. D., LEONARDO, N. S., FRANCO, A. de F. F. (Org.). **Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural.** Paranaíba, PR: EduFatecie, 2023, p. 234-253.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, N. Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 195-220.
- ASBAHR, F. da S. F. **“Por que aprender isso, professora?”** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico Cultural. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde24032011094830/ptbr.php>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.
- ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 171-192
- ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre formação de pensamento teórico. **Revista Simbiologias**, Botucatu, v. 12, p. 85-102, 2020. Disponível em <<https://www.ibb.unesp.br/#!/ensino/departamentos/educacao/revista-simbiologias/volume12---numero-17---2020/>>. Acesso em 02 de abril de 2022.
- BORGES, R. S. M. **Desafios ao Educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas do estado de São Paulo: uma proposta de formação.** 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10254>>. Acesso em 02 de abril de 2022.
- BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, V. L. **Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes.** 1. ed. La Habana: Pueblo y Educación, 1972.

BOZHOVICH, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 05 de junho de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2024.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, 2011, p. 127-139. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/KZTB88qHQt6wFsn4kFCVZ8R/?lang=pt>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

CASSONI, C.; PENNA DE CARVALHO, Aline; LEME, V. B. R.; MARTURANO, E. M., e FONTAINE, A. M. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa de literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 25, 2021. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572021000100329&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de abril de 2022.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 38, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/aval_iacao/article/view/1063/1058>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Publicada resolução 466 do CNS que trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196**. Brasília, 2013. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html>. Acesso em 20 de maio de 2022.

DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. **Psicologia evolutiva y pedagogica**. Moscou: Editorial Progreso, 1985, p. 120-175. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/352126847/La-psicologia-evolutiva-y-pedagogica-en-la-Urss-part-1-pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, p. 211-223, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2022.

LAMEU, L. R. G. A Transição do Aluno do 5º ano para o 6º ano do Ensino Fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica**, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 2. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_pdp_leide_rozani_gaioto_lameu.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2022.

LEAL, Z. F. de; FACCI, M. G.D., e SOUZA, M. P.R. de. (Orgs). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 221-237.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G. A patologização e a medicalização dos problemas escolares: a contraposição a partir da teoria histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. R. G., (Orgs.). **A (des) patologização do processo de escolarização: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Maringá: Eduem. 2021, p. 19-42.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição, São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. O Homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados, 2016, p. 13-34.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção “Os economistas”).
 MENDES, T. E., NUNES, C. M. F., e TINTI, D. da S. Mapeamento de pesquisas brasileiras que investigaram a Transição Escolar para os anos finais do Ensino Fundamental. **Crítica Educativa**, 8(1), 2022, p. 1–25. Disponível em <<https://doi.org/10.22476/revcted.v8.id605>> . Acesso em 05 de outubro de 2023.

MESQUITA, A. M. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural**. 2010. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97428>>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (mestrado em Psicologia) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em:<<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41389>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

MOURA, M. O., ARAÚJO, E. S., MORETTI, V. D., PANOSSIAN, M. L., e RIBEIRO, F. D. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, abr. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000100012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 de julho de 2024.

NASCIMENTO, C. P.; PASQUALINI, J. C. Crianças em transições na vida cotidiana e nas instituições. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2115–2125, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13847. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13847>>. Acesso em: 30 de junho de 2024.

NORMANHA, R. **Privatização das escolas públicas em São Paulo**. Blog da Boitempo. 2024. Disponível em <<https://www.boitempoeditorial.com.br/blog/tag/escolas-publicas/>>. Acesso em 25 de julho de 2024.

PACIFICO, A. C. **Venda das escolas públicas do Paraná é aprovada e sancionada pelo governador Ratinho Junior**. SISMUC, Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba. 2024. Disponível em: <<https://sismuc.org.br/2024/06/05/venda-das-escolas-publicas-do-parana-e-aprovada-e-sancionada-pelo-governador-ratinho-junior/>>. Acesso em 25 de julho de 2024.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-97.

PASQUALINI, J. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do materialismo histórico dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores associados. 2016, p. 63-90.

PANDITA-PEREIRA, A. **A constituição dos motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**. 2016. 256f. Tese

(Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-141023/pt-br.php>>. Acesso em: 23 de novembro de 2022.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULA, P. **Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

PENTEADO, T. C. Z. e GUZZO, R. S. L. Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, 2010 <569-577.<https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZrdyvKxZdYhCqXqZ9X7GMVN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

PEREIRA, A. P. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, 3(3), p. 1–25, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

PIMENTA, P. **Plano Nacional de Educação entra na reta final sem cumprir maioria das metas.** Senado Federal. 2023. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/02/plano-nacional-de-educacao-entra-na-reta-final-sem-cumprir-maioria-das-metas>> . Acesso em 05 de junho de 2024.

REIS, L. M. D. S. e NOGUEIRA, M. D. O. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/2104>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

RIOS, C. F. M.; ROSSLER, J. H. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico cultural para os processos educacionais. **Perspectivas Em Psicología** (Mar Del Plata) v. 14, p. 30-41, 2017. Disponível em: <<http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/319>>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

SALINA, A. P. **O conceito de personalidade em Lidia I. Bozhovich: contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural.** Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru. Bauru, 2023. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243384>>. Acesso em 05 de junho de 2024.

SANTOS, R. A. L. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Repositório Institucional da UFJF. Disponível em <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3075>>. Acesso em 29 de abril de 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Currículo Comum Ensino Fundamental: versão atualizada de acordo com a BNCC**. 2022. Disponível em <<https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/default.aspx>>. Acesso em 05 de maio de 2023.

SEIBERT, D. M. **A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental: uma investigação acerca das expectativas e impressões dos discentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Toledo (UTFPR-TD), Paraná, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/15849/1/transicaoquintosextoano.pdf>>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

SILVA, F. G. **Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética**. Curitiba-PR: Appris, 2022.

TOMÉ, M. C. R. **Os sentidos e significados constituídos por alunos do Ensino Fundamental II, a respeito das vivências e saberes deste nível de ensino**. 134 p. Dissertação de mestrado. Programa de Psicologia da Educação. PUC-SP, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16213>>. Acesso em 02 de abril de 2022.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo IV**. p. 170-186, 1996. Disponível em <<https://edoc.site/queue/vygotsky-obras-escogidas-tomo-4-2pdf-free.html>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição, São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

ZANARDINI, I. M. S. **A reforma do Estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade**. Perspectiva (Florianópolis), v. 25, p. 245-270, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1637/1378>>. Acesso em: 05 de junho de 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de perguntas para roda de conversa com alunos no 5º ano

Roda de conversa estudantes do 5º ano - perguntas orientadoras

1. Se a escola não fosse obrigatória, viria mesmo assim?
2. Como é sua relação com os colegas da turma?
3. Como é sua relação com os professores?
4. O que você sabe sobre o 6º ano?
5. O que você espera para o 6º ano?
6. O que tem vontade de aprender no 6º ano?
7. O que vai ser diferente do 5º ano?

APÊNDICE B - Roteiro de perguntas para roda de conversa com alunos no 6º ano

Roda de conversa estudantes do 6º ano - perguntas orientadoras

1. Agora no 6º ano, se a escola não fosse obrigatória, viria mesmo assim?
2. Como é sua relação com os colegas da turma?
3. Como está a relação com os professores?
4. Gosta dos novos conteúdos dados em sala de aula?
5. Tem tido dificuldade com as atividades e convivência?
6. O que mudou do 5º para o 6º ano?
7. Tem algo que piorou?
8. Tem algo que melhorou?

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para entrevistas com professores do 5º ano

1. Como é ser professor(a) do 5º ano?
2. Como planeja/conduz o ensino no que se refere à posturas dos alunos?
3. Como é o dia-a-dia da sala de aula?
4. Há uma organização para instigar motivação de estudo nos alunos?
5. Há uma preparação da escola para o ingresso dos alunos no 6º ano?

APÊNDICE D - Roteiro de perguntas para entrevistas com professores do 6º ano

1. Como é ser professor(a) do 6º ano?
2. Como é o dia-a-dia da sala de aula nos Anos Finais?
3. Há uma preparação da escola para receber os alunos do 6º ano?
4. Como planeja/conduz o ensino no que se refere à posturas dos alunos?
5. Quais as expectativas de postura em relação aos alunos que ingressam no 6º ano?
6. Há uma organização para instigar motivação de estudo nos alunos?