

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO

NATALIA MOREIRA
KLECIANE MOREIRA

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

MACEIÓ, AL
2025

NATALIA MOREIRA
KLECIANE MOREIRA

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO
DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso
de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas,
como requisito parcial à obtenção do título de
licenciatura em pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza

MACEIÓ, AL
2025

**Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

M8381 Moreira, Natália.
A literatura infantil como mediadora no processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental / Natália Moreira; Kleciane Moreira. – 2025.
31 f.

Orientadora: Silvana Paulina de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografias: f. 28-29.
Apêndice: f. 30-31.

1. Educação infantil. 2. Literatura infantil. 3. Transição escolar. 4. Emoções. 5. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 372.3

NATALIA MOREIRA

KLECIANE MOREIRA

A LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18/_11/_2025_

Orientador/a: Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente

 SILVANA PAULINA DE SOUZA
Data: 27/11/2025 23:03:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvana Paulina de Souza (CEDU/UFAL)

Presidente

Documento assinado digitalmente

 ERICA RENATA VILELA DE MORAIS
Data: 24/11/2025 23:33:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Erica Renata Vilela de Morais (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Documento assinado digitalmente

 ELZA MARIA DA SILVA
Data: 27/11/2025 21:27:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elza Maria da Silva (CEDU/UFAL)

3º. Membro

RESUMO

A transição do ensino infantil para o ensino fundamental constitui uma fase marcada por mudanças significativas de ordem emocional, social e cognitiva. Este trabalho tem como objetivo compreender de que forma a literatura infantil pode auxiliar no processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa obras literárias que abordam temas como emoções, separações, pertencimento, medo e descobertas, observando como as crianças reagem diante das leituras e das rodas de conversa realizadas no contexto escolar. Entre os livros selecionados, destacam-se *Eloísa e os Bichos* e *O Casaco de Pupa*, que apresentam abordagens simbólicas e sensíveis sobre os desafios emocionais vividos na passagem entre etapas escolares, funcionando como espelhos e modelos de enfrentamento para as crianças. Portanto, ao integrar a literatura de forma intencional e efetiva ao cotidiano escolar, educadores podem tornar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mais acolhedora, significativa e humanizada, garantindo que a criança se reconheça como sujeito de direitos, de saberes e de afetos.

Palavras-chave: literatura infantil; transição escolar; emoções; ensino fundamental; Educação Infantil.

ABSTRACT

The transition from early childhood education to elementary school is a stage marked by significant emotional, social, and cognitive changes. This study aims to understand how children's literature can support children during this transition from early childhood education to elementary school. Using a qualitative approach, the research analyzes literary works that address themes such as emotions, separation, belonging, fear, and discovery, observing how children respond to readings and classroom-based reading circles in the school context. Among the selected books, *Eloísa e os Bichos* and *O Casaco de Pupa* stand out for presenting symbolic and sensitive perspectives on the emotional challenges experienced in the passage between school stages, functioning as mirrors and coping models for children. Therefore, by integrating literature intentionally and effectively into everyday school practices, educators can make the transition from early childhood education to elementary school more welcoming, meaningful, and humanized, ensuring that children recognize themselves as subjects of rights, knowledge, and affection.

Keywords: children's literature; school transition; emotions; elementary school; early childhood education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. METODOLOGIA	6
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
3.1 Transição escolar e regulamentação	9
3.2 Contribuições de Vygotsky	11
3.3 Literatura infantil como instrumento pedagógico	12
3.4 Narrativas literárias e escuta sensível: contribuições para a transição escolar	14
3.5 Emoções e pertencimento	15
3.6 A importância da narrativa na construção do conhecimento infantil	17
3.7 A literatura infantil como suporte emocional na passagem para o ensino fundamental	18
3.8 A mediação pedagógica e a construção da autonomia na transição escolar	19
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
4.1 Análise das imagens	23
4.1.1 Eloísa e os Bichos	23
4.1.2 O Casaco de Pupa	24
4.2 Conexão entre as obras	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	28
APÊNDICES	30
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido	30

1. INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um dos momentos mais delicados do percurso escolar da criança, exigindo adaptação a novas rotinas, vínculos e metodologias. Entretanto, quando a transição é conduzida prioritariamente por critérios organizacionais, corre-se o risco de reduzir a experiência infantil a uma adaptação de rotinas, sem o devido investimento em estratégias que acolham emoções, vínculos e pertencimento no novo segmento. A literatura infantil, por meio de narrativas e metáforas, possibilita à criança nomear sentimentos, elaborar experiências e construir pertencimento, favorecendo um ingresso mais seguro e significativo no Ensino Fundamental. Assim, investigar esse papel contribui não apenas para a prática pedagógica, mas também para a formação integral da criança, garantindo-lhe um processo educativo mais humanizado.

No contexto brasileiro, a legislação educacional, em especial a Lei nº 9.394/1996 (LDB), a Lei nº 11.274/2006 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelece diretrizes para que esse processo ocorra de forma progressiva, respeitosa e contínua. Esses documentos enfatizam que a transição deve preservar a essência da infância, valorizando o brincar, a imaginação, a ludicidade e a escuta sensível, evitando rupturas bruscas e antecipações indevidas da escolarização formal. Assim, torna-se fundamental que a escola reconheça a criança como sujeito histórico, de direitos e de afetos, garantindo que a passagem para o Ensino Fundamental não seja vivida como uma ruptura traumática, mas como uma oportunidade de crescimento.

Nesse cenário, a literatura infantil surge como uma poderosa mediadora simbólica e pedagógica. Por meio de narrativas, contos, metáforas e ilustrações, os livros infantis oferecem à criança recursos para nomear emoções, elaborar experiências e compreender transformações. Como aponta Vygotsky (1994), a aprendizagem humana é mediada pela linguagem e pelas interações sociais, sendo a literatura um artefato cultural privilegiado para a formação do pensamento e das funções psicológicas superiores. A criança constrói sentidos a partir de suas vivências e histórias, e não apenas absorve informações; nesse processo, a escuta sensível do educador é fundamental para que as experiências infantis sejam legitimadas e ressignificadas.

Autores como Zilberman (2003) reforçam que a literatura infantil amplia o universo simbólico da criança, fortalece a empatia e promove a imaginação criadora, permitindo que a

infância seja vivida em sua plenitude. Bettelheim (2002), ao discutir a psicanálise dos contos de fadas, argumenta que essas narrativas oferecem à criança um suporte simbólico para elaborar medos, ansiedades e desejos, favorecendo a construção de referências internas de enfrentamento.

De modo convergente, Fernandes (2015) assinala que a transição escolar mobiliza perdas e expectativas, de modo que a literatura pode contribuir para ordenar tais vivências por meio de narrativas que nomeiam emoções e atribuem sentido às experiências. Bruner (1996), por sua vez, comprehende a narrativa como um modo universal de dar significado à experiência, evidenciando o papel da literatura na constituição do conhecimento infantil.

Assim, nosso objetivo geral é compreender de que forma a literatura infantil pode auxiliar no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contribuindo para uma passagem mais acolhedora, significativa e humanizada.

As obras analisadas neste trabalho, *Eloísa e os Bichos* e *O Casaco de Pupa*, foram escolhidas por abordarem, de modo sensível, desafios emocionais associados à passagem entre etapas escolares. Essas narrativas, além de possibilitarem o reconhecimento de emoções e a identificação com personagens, funcionam como metáforas das transformações vividas pela criança que deixa a Educação Infantil e adentra o Ensino Fundamental.

A relevância deste estudo, portanto, reside na compreensão de que a literatura infantil, mais do que um recurso didático, é uma ponte simbólica entre etapas da vida escolar. Sua utilização consciente e intencional pelos educadores contribui para que a criança vivencie a transição com segurança emocional, fortalecimento da autonomia e desenvolvimento cognitivo. Ao integrar literatura e escuta sensível no cotidiano escolar, cria-se um espaço de acolhimento, pertencimento e diálogo, no qual a criança é reconhecida como protagonista de sua própria trajetória.

2. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, articulando análise de narrativas literárias e observação participante em contexto escolar, por meio de uma roda de leitura com crianças em processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que a produção de sentidos, emoções e interpretações infantis

emerge nas interações, na linguagem e na mediação pedagógica, exigindo um olhar interpretativo sobre as experiências vividas pelas crianças no contato com as histórias e nas conversas que delas decorrem.

Nesse horizonte, o objetivo geral consistiu em analisar de que modo as obras *Eloísa e os Bichos* (Buitrago, 2013) e *O Casaco de Pupa* (Ferrandiz, 2011) contribuem, simbolicamente, para a adaptação das crianças na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Mais especificamente, buscou-se examinar o potencial e os recursos narrativos, imagéticos e simbólicos presentes em ambas as obras, considerando temas como medo, mudança, pertencimento e enfrentamento, bem como investigar a percepção das crianças sobre a transição escolar e o papel da literatura nesse contexto.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas complementares. A primeira etapa compreendeu a seleção dos autores, livros, artigos e textos que sustentaram a base teórica do estudo, além da escolha das obras literárias, definidas a partir de critérios de adequação ao recorte temático proposto, por abordarem simbolicamente medo, adaptação e pertencimento. Nessa etapa, foram selecionados *Eloísa e os Bichos* (Buitrago, 2013) e *O Casaco de Pupa* (Ferrandiz, 2011), por apresentarem narrativas sensíveis e imagens que favorecem leituras sobre mudanças de rotina, deslocamentos afetivos e reorganizações subjetivas comuns ao ingresso no Ensino Fundamental.

A segunda etapa consistiu no trabalho de campo, realizado por meio de uma roda de leitura com crianças de uma escola pública municipal de Maceió, em faixa etária compatível com a transição escolar, entre 6 e 7 anos, envolvendo 16 participantes. Após a contação das histórias, realizou-se uma roda de conversa, com foco em escuta e expressão, de modo a favorecer que as crianças compartilhassem percepções, sentimentos e interpretações sobre as narrativas e suas relações com o contexto escolar. A escolha da escola ocorreu por critério de proximidade e viabilidade, uma vez que uma das pesquisadoras desenvolve estágio obrigatório na instituição, o que facilitou o contato, a organização e a execução das ações. Além disso, a direção e a coordenação demonstraram interesse pelo tema e acolheram a proposta de forma receptiva, oferecendo espaço e apoio para a realização da atividade, condição que favoreceu a participação espontânea das crianças.

Durante o trabalho de campo, foram produzidos registros das observações e das manifestações das crianças ao longo das interações. Esses registros foram realizados por meio de anotações elaboradas imediatamente após a atividade, buscando preservar a fidelidade das

impressões observadas, a espontaneidade das falas e a dinâmica relacional do grupo. Em seguida, procedeu-se à análise interpretativa do material, articulando os referenciais teóricos estudados e a experiência pedagógica vivenciada, de modo a identificar indícios de como as narrativas literárias funcionam como mediação simbólica na adaptação escolar.

As categorias analíticas que orientaram a leitura do material empírico foram medo, pertencimento e autonomia, compreendidas à luz da teoria histórico-cultural, especialmente no que concerne às emoções como construções socialmente mediadas e indissociáveis da linguagem e do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o medo foi analisado como emoção mobilizada pelo novo e passível de reelaboração por meio de mediações simbólicas e interações; o pertencimento, como necessidade de vinculação ao grupo e ao espaço escolar; e a autonomia, como processo gradual de internalização de ações e significados culturais, inicialmente sustentado pelo outro e progressivamente assumido pela criança.

A condução das rodas de leitura e a interpretação do material foram igualmente orientadas por contribuições sobre a função simbólica da narrativa e da literatura infantil: as histórias foram consideradas dispositivos culturais capazes de organizar a experiência, favorecer a elaboração de conflitos e ampliar repertórios de significação, ao mesmo tempo em que a escuta sensível e a valorização da voz infantil foram assumidas como critérios de leitura do campo. Assim, o papel do educador-mediador foi tratado como componente central do procedimento, por criar condições dialógicas para expressão, escuta e reconstrução de sentidos no grupo.

Do ponto de vista ético, por envolver crianças em contexto escolar, a atividade foi conduzida com cuidado, respeito e preservação da identidade dos participantes, evitando qualquer exposição individual e priorizando a observação do coletivo e de manifestações gerais. Como limitação, reconhece-se que o recorte empírico é circunscrito a uma turma e a um momento específico de intervenção, o que não permite generalizações, mas possibilita compreender, em profundidade, indícios e sentidos produzidos na experiência analisada.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Transição escolar e regulamentação

A fundamentação teórica deste trabalho tem por objetivo sustentar, com base nos referenciais teóricos e normativos, a compreensão de como a literatura infantil pode atuar como mediadora simbólica e pedagógica no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para tanto, apresenta-se inicialmente a discussão sobre o conceito de transição escolar e suas regulamentações legais no contexto brasileiro, com base na LDB, nas resoluções do Conselho Nacional de Educação e na BNCC, que orientam uma passagem contínua e respeitosa entre etapas. Em seguida, destacam-se as contribuições de autores como Vygotsky (1993; 1998; 2001), Bettelheim (2002), Zilberman (2003), Bruner (1996), Fernandes (2015), Girotto e Souza (2011; 2012), cujas teorias permitem compreender a importância da linguagem, da narrativa e da mediação pedagógica para o desenvolvimento infantil. Essa abordagem teórica busca, portanto, evidenciar que a literatura infantil, ao integrar emoção, imaginação e aprendizagem, constitui-se como uma ferramenta essencial para a formação integral da criança e para o fortalecimento de sua autonomia e pertencimento diante das mudanças escolares.

A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento crucial no percurso educacional e no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma etapa que envolve não apenas mudanças físicas do ambiente escolar, mas também transformações nas relações afetivas, nas práticas pedagógicas, nas exigências cognitivas e nas expectativas sociais em relação ao desempenho e à autonomia da criança. Essa transição é regulamentada, no Brasil, principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, que estabelece as normas gerais da educação nacional. A legislação educacional prevê que a passagem entre essas duas etapas da educação básica deve garantir a continuidade do desenvolvimento infantil, respeitando as especificidades da infância e promovendo uma adaptação gradual, cuidadosa e acolhedora ao novo contexto escolar. (Brasil, 1996)

Esse processo de transição deve ser compreendido dentro do princípio da progressividade do ensino, ou seja, a evolução de uma etapa para outra deve ocorrer de forma progressiva, articulada e coerente, respeitando o percurso de cada criança, suas experiências anteriores, suas necessidades e seus modos de aprender. A escolarização, nesse sentido, não pode ser pensada

como um sistema fragmentado, e sim como um sistema formativo, onde cada etapa contribui para a construção de saberes, habilidades e atitudes fundamentais à formação do sujeito. Uma transição bem planejada é aquela que evita rupturas bruscas, assegura a coesão pedagógica e promove a segurança emocional das crianças, respeitando seus tempos, interesses e processos de desenvolvimento.

A esse respeito, a Resolução CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 orientam a organização do ingresso no Ensino Fundamental, incluindo o critério etário para matrícula no 1º ano, usualmente fixado em 6 anos completos até a data de corte definida para o ano letivo. Essa medida, embora padronize a idade de ingresso, não garante por si só uma transição qualitativa. É necessário que os sistemas de ensino implementem práticas que assegurem os direitos da criança, oferecendo condições para que essa nova etapa seja vivida com afeto, cuidado e respeito.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei nº 11.274/2006, exigiu mudanças significativas nos projetos pedagógicos das escolas. A antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental trouxe desafios relacionados à adequação das metodologias de ensino, à formação dos professores, à organização dos espaços escolares e, sobretudo, ao respeito às características da infância. Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 é fundamental, pois reforça que o ingresso no Ensino Fundamental não deve ser acompanhado de uma antecipação das práticas escolares formais, especialmente no que se refere à alfabetização precoce. Essa resolução alerta para o risco de submeter as crianças a pressões indevidas por desempenho, o que pode comprometer não apenas seu processo de aprendizagem, mas também seu bem-estar emocional e seu vínculo com o saber.

A LDB 9394/96, em seu artigo 29, define que a Educação Infantil tem como finalidade desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, contemplando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com as ações da família e da comunidade. Essa definição deixa claro que o foco da Educação Infantil não é o ensino de conteúdos formais, mas a promoção de um ambiente rico em interações, experiências e afetos, que contribua para a formação de sujeitos autônomos, criativos, curiosos e socialmente integrados. A aprendizagem, nesse contexto, está profundamente ligada ao brincar, à imaginação, à experimentação e à

construção coletiva de sentido. Assim, qualquer tentativa de escolarização antecipada pode romper com os princípios dessa etapa, prejudicando o ritmo natural do desenvolvimento infantil (Brasil, 1996).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 7/2010 orienta que as escolas do Ensino Fundamental devem incorporar, em sua proposta pedagógica, práticas e abordagens que respeitem a lógica do pensamento infantil. Isso significa que o ingresso no Ensino Fundamental não deve significar o abandono das práticas lúdicas, das atividades simbólicas, das interações afetivas e do protagonismo da criança. Pelo contrário, é preciso garantir a continuidade pedagógica, de modo que a criança se sinta reconhecida, acolhida e estimulada em sua nova fase. A valorização do brincar como linguagem da infância, a manutenção de rotinas flexíveis, o uso de materiais diversificados e o estímulo à expressão de sentimentos e ideias são elementos fundamentais nesse processo.

3.2 Contribuições de Vygotsky

Além do respaldo das políticas públicas e normativas legais, a transição escolar pode ser compreendida e enriquecida a partir da perspectiva teórica de Lev Vygotsky (1896–1934). A teoria sociocultural proposta por Vygotsky oferece uma base epistemológica sólida para compreender o desenvolvimento infantil como um processo mediado culturalmente e socialmente, no qual a aprendizagem antecede o desenvolvimento e é possibilitada pela interação com o outro. Segundo o autor, o conhecimento não é algo que a criança descobre sozinha, mas algo que se constrói nas relações sociais, nas práticas culturais e nas trocas simbólicas (Vygotsky, 1994).

Para Vygotsky (1994), o ingresso em uma nova etapa escolar representa uma mudança qualitativa nas formas de pensar e de agir da criança. Trata-se de um momento em que novos signos, novas regras e novos papéis sociais são incorporados à sua experiência. Nesse processo, a mediação exercida pelos adultos especialmente professores e familiares é essencial para garantir que a criança possa compreender, elaborar e internalizar essas novas vivências." A interação com pessoas mais experientes é a fonte primária de desenvolvimento cultural da criança" (Vigotsky, 1994, p. 34), A escola, nesse sentido, é um espaço de mediação simbólica e cultural, e seu papel é oferecer instrumentos que possibilitem à criança avançar em sua Zona de Desenvolvimento

Proximal (ZDP), ou seja, naquele espaço entre o que ela já sabe fazer sozinha e o que pode realizar com apoio.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (Vigotsky, 1994, p. 94).

A literatura infantil, dentro dessa perspectiva, ocupa um lugar privilegiado como artefato cultural e ferramenta psicológica. Ela permite à criança elaborar sentimentos, reconstruir experiências, ampliar o vocabulário, desenvolver a imaginação e construir novos significados sobre o mundo. A leitura de histórias, quando realizada em um contexto de escuta e diálogo, favorece a formação de vínculos afetivos, a expansão da linguagem, a expressão simbólica de emoções e a construção de sentidos compartilhados. Trata-se de uma prática que vai além do entretenimento: é um ato formador, que contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ela permite que a criança se reconheça nas personagens, projete suas dúvidas e sentimentos, ressignifique experiências e compreenda melhor as mudanças pelas quais está passando. A leitura de histórias pode se transformar em um momento de escuta e acolhimento, em que o adulto professor ou cuidador funciona como mediador entre o texto e a experiência da criança, ajudando-a a interpretar o mundo, nomear emoções e reorganizar suas vivências.

Além disso, conforme ressalta Vygotsky (1994), a linguagem é um instrumento central na organização do pensamento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao escutar, contar e interpretar histórias, a criança amplia seus repertórios linguísticos, articula ideias, constrói conceitos e desenvolve a capacidade de argumentação e expressão. No momento da transição escolar, essa competência comunicativa é essencial para que a criança possa nomear suas experiências, expressar suas necessidades, fazer perguntas e participar ativamente do novo contexto educativo (Vygotsky, 1994).

3.3 Literatura infantil como instrumento pedagógico

No livro “Psicanálise dos contos de fadas” Bettelheim (2002) argumenta que os contos de fadas são uma forma artística capaz de guiar o desenvolvimento emocional e psicológico da criança. No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança enfrenta novos desafios emocionais, como a separação de figuras familiares, o aumento de responsabilidades e a necessidade de maior autonomia, desafios muito

parecidos com os que os contos de fadas simbolizam.

O autor afirma que os contos não atuam apenas no plano cognitivo ou moral, mas sobretudo no plano inconsciente, como narrativas simbólicas que auxiliam a criança a integrar emoções conflitantes. Ao se identificar com o herói que enfrenta desafios, a criança projeta seus medos e desejos, experimentando-os de forma simbólica e segura. Esse processo corresponde, na perspectiva psicanalítica, a uma elaboração de angústias, um movimento interno de transformação que prepara o sujeito para a vida real. Assim, os contos funcionam como mediações entre o mundo interno e o externo, promovendo a passagem do medo à autonomia. Nessa leitura, a literatura infantil exerce uma função semelhante à mediação cultural descrita por Vygotsky (1994), pois ambas favorecem que a criança reorganize emoções e avance em seu desenvolvimento psicológico.

A literatura infantil tem um importante papel nessa transição, pois, ela auxilia no amadurecimento emocional da criança, ao lidar com temas como medo, separação e crescimento através dos contos, a literatura infantil prepara emocionalmente a criança para as exigências do Ensino Fundamental; facilita a construção da autonomia, pois assim como nos contos a criança-herói precisa enfrentar dificuldades para crescer e vencer, o aluno também precisa sair de uma posição mais assistida na Educação Infantil para uma atuação mais autônoma no Fundamental; organiza sentimentos e conflitos internos (Vygotsky, 1994). Os contos oferecem modelos simbólicos de enfrentamento de conflitos, fundamentais para a criança organizar suas emoções diante das mudanças escolares e promove identificação e segurança através da identificação com personagens que superaram dificuldades, portanto, a literatura reforça a autoconfiança da criança nesse momento de transição (Bettelheim, 2002).

Para Bettelheim (2002), os contos de fadas atuam para além do plano moral ou cognitivo, alcançando o universo inconsciente e oferecendo à criança uma via simbólica para elaborar angústias, desejos e conflitos ligados ao crescimento. Nessa perspectiva, o impacto do conto tende a ser maior quando a criança pode se envolver afetivamente com a narrativa e construir seus próprios sentidos, sem que a leitura seja reduzida a uma atividade meramente instrumental. Assim, no contexto escolar, a literatura infantil pode ser conduzida como experiência de

imaginação, escuta e reflexão, favorecendo uma relação mais significativa com as emoções e com a transição entre etapas.

Bettelheim (2002, interpreta as narrativas infantis como expressões simbólicas dos conflitos psíquicos que marcam o crescimento. Segundo o autor, os contos falam diretamente ao inconsciente infantil, oferecendo modelos simbólicos para lidar com o medo, a perda, a inveja e o desejo de autonomia. Através da identificação com o herói que supera obstáculos, a criança ensaia internamente a resolução de seus próprios conflitos, elaborando angústias e reorganizando afetos. Essa função simbólica aproxima-se da noção vygotskiana de mediação cultural, uma vez que tanto Bettelheim quanto Vygotsky reconhecem a importância da imaginação e da linguagem na formação das funções psicológicas superiores. Assim, compreender a literatura infantil a partir da psicanálise dos contos de fadas amplia a densidade analítica da pesquisa, pois permite explicar como a narrativa atua simultaneamente nos níveis cognitivo, afetivo e simbólico do desenvolvimento infantil.

A literatura infantil, ao apresentar personagens que vivenciam situações de mudança, separação e descoberta, cria um espaço simbólico no qual a criança pode identificar-se, expressar seus medos e reorganizar suas emoções. Durante a transição escolar, frequentemente permeada por inseguranças e mudanças nos vínculos afetivos e nas rotinas, a escuta mediada de histórias pode favorecer a nomeação de sentimentos como medo, ansiedade e tristeza, contribuindo para processos de acolhimento e reflexão, conforme indicam estudos sobre a função simbólica da narrativa no desenvolvimento infantil (Bettelheim, 2002; Bruner, 1996).

Assim, a literatura funciona como mediadora porque permite que a criança reconheça suas emoções em narrativas ficcionais e encontre caminhos simbólicos para enfrentá-las. Quando bem conduzida pelo educador, essa prática fortalece a segurança emocional da criança e contribui para uma adaptação mais leve e significativa ao novo contexto escolar.

3.4 Narrativas literárias e escuta sensível: contribuições para a transição escolar

“A transição escolar é vivida como uma travessia emocional densa, marcada por perdas, inseguranças e expectativas” (Fernandes, 2015, p. 41). A partir dessa perspectiva, Fernandes (2015) desloca o foco da transição como simples passagem entre etapas e enfatiza a necessidade de considerar as interpretações que as crianças produzem sobre a escola, seus vínculos e suas

experiências cotidianas. Nesse sentido, as narrativas literárias constituem um recurso pedagógico pertinente, pois oferecem linguagem simbólica para que a criança nomeie emoções, organize expectativas e ressignifique mudanças, favorecendo a escuta sensível no ambiente escolar.

Iêda L.G. Fernandes (2015), aprofunda a análise ao investigar as narrativas que as próprias crianças constroem sobre a experiência de transição. Em sua pesquisa, Fernandes evidencia que a passagem entre etapas escolares é vivida pelas crianças como um processo emocionalmente denso, que envolve sentimento de perda, medo, insegurança e, ao mesmo tempo, abertura para novas possibilidades. As crianças, ao narrar suas experiências, organizam seus sentimentos e constroem sentidos para a mudança. Para Fernandes (2015), a escola que deseja promover uma transição acolhedora precisa não apenas preparar novas rotinas ou conteúdos, mas valorizar essas narrativas infantis, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de significados (Fernandes, 2015).

Ao integrar a perspectiva de Fernandes (2015), evidencia-se que a literatura infantil pode desempenhar papel relevante na mediação da transição escolar, na medida em que as narrativas oferecem recursos simbólicos para que a criança projete sentimentos, elabore conflitos e reorganize expectativas diante da mudança. Nessa direção, quando o educador promove rodas de leitura, momentos de escuta e práticas de expressão criativa, atua como mediador afetivo entre a experiência subjetiva da criança e a nova realidade escolar, favorecendo a construção de sentidos sobre o novo contexto. Assim, Fernandes (2015) ressalta que os relatos e as narrativas produzidas pelas próprias crianças sobre suas vivências de transição contribuem para ressignificar a mudança e fortalecer vínculos de pertencimento no ambiente escolar.

A narrativa é uma ferramenta essencial para a reorganização emocional e para a construção de uma identidade positiva diante da nova etapa escolar. Assim, ao utilizar a literatura infantil de maneira intencional e sensível, o educador não apenas auxilia a criança a nomear e compreender suas emoções, mas também promove um ambiente onde ela se sente validada, escutada e protagonista de sua própria história escolar, afirma Fernandes (2015 p. 17). Escutar a criança, valorizar suas narrativas e oferecer espaços para a expressão de seus sentimentos são práticas fundamentais para uma transição escolar mais humana, respeitosa e significativa.

3.5 Emoções e pertencimento

A entrada no Ensino Fundamental representa, para a criança, muito mais do que uma mudança de espaço físico; é uma transição que exige reorganizações emocionais profundas, uma vez que altera seus referenciais de pertencimento e desafia sua segurança afetiva. Como aponta Vygotsky (1994), o desenvolvimento da criança é fundamentalmente mediado pela interação social e pela linguagem, sendo essas ferramentas essenciais para que ela consiga elaborar novas situações e significados.

As emoções, segundo (Vygotsky 1998 p. 8), “não são apenas reações biológicas espontâneas; elas são construídas culturalmente e passam a integrar a vida psíquica da criança à medida que são nomeadas e significadas no convívio social”. Dessa forma, a utilização de obras literárias como “Eloísa e os bichos” cumpre uma função vital: permitindo que a criança identifique emoções básicas (como alegria, tristeza e medo) e, através dessa nomeação, passe a dominá-las e organizá-las cognitivamente. Esta capacidade de refletir sobre suas próprias emoções é fundamental para a adaptação em ambientes desconhecidos e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Na transição escolar, em que sentimento de perda (do espaço conhecido), de medo (do desconhecido) e de ansiedade (frente às novas demandas) estão presentes, a literatura possibilita que a criança encontre modelos simbólicos para lidar com esses afetos, fortalecendo sua resiliência emocional (Bettelheim, 2002).

Zilberman (2003) destaca que o contato precoce e constante com a literatura amplia o universo simbólico da criança, permitindo-lhe não apenas expandir seu vocabulário, mas também desenvolver capacidades emocionais como a empatia, a autorreflexão e a percepção do outro como um ser igualmente dotado de sentimentos. Assim, a literatura não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também forma uma base afetiva sólida para a criança enfrentar as novas exigências do Ensino Fundamental.

Complementando essa visão, Girotto e Souza (2011) argumentam que a literatura infantil, ao propor enredos que lidam com conflitos e superações, auxilia a criança a construir narrativas próprias sobre suas experiências. Este movimento de criação de narrativas internas é fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, pois a criança passa a se ver como

protagonista de sua própria história escolar, e não apenas como receptora passiva das mudanças impostas. Ao trabalhar com literatura infantil durante a transição escolar, o educador atua como mediador no sentido vygotskiano entre o mundo interno da criança (suas emoções, inseguranças e expectativas) e o novo mundo escolar. Essa mediação favorece a ressignificação da mudança: em vez de ser percebida apenas como uma ruptura dolorosa, a passagem para o Ensino Fundamental pode ser vivida como uma oportunidade de crescimento, exploração e novas descobertas.

No âmbito prático, rodas de leitura, dramatizações e produções textuais baseadas em obras literárias que abordam mudanças e pertencimento constituem estratégias pedagógicas eficazes para esse processo. Ao identificar-se com personagens que atravessam dificuldades semelhantes às suas, a criança se sente validada em suas emoções e estimulada a enfrentar seus próprios desafios.

Portanto, a literatura infantil, ao mediar emoções e fortalecer o pertencimento, contribui para que a criança encontre sentido nas mudanças que vivencia, favorecendo uma transição mais acolhedora, segura e significativa. Trabalhar as emoções através das narrativas é uma estratégia potente que reconhece a criança como um sujeito integral que sente, pensa, imagina e cria e respeita o tempo e a complexidade de seu processo de adaptação.

3.6 A importância da narrativa na construção do conhecimento infantil

Segundo Jerome Bruner, “a narrativa é uma maneira universal de dar sentido à experiência” (Bruner, 1996, p. 41). Para o autor, a narrativa não se restringe a um simples modo de pensamento, mas constitui uma estrutura fundamental para a organização do conhecimento humano, uma vez que permite integrar experiências, emoções e significados em forma de histórias (Bruner, 2001). Nessa perspectiva, os processos narrativos desempenham papel central no desenvolvimento infantil, pois contribuem para a construção da identidade, da consciência social e da compreensão do mundo, ao possibilitar que a criança organize simbolicamente suas vivências e atribua sentido às experiências que vivencia.

No contexto da transição escolar, onde a criança precisa reorganizar suas referências afetivas, sociais e cognitivas, a literatura infantil aparece como um recurso fundamental. Bruner (1996) enfatiza que a estrutura narrativa permite que a criança integre novas informações a partir

de esquemas familiares de sentido, facilitando, assim, a adaptação a mudanças e novas exigências do ambiente escolar. Ao escutar, contar ou interpretar histórias, a criança não apenas comprehende o mundo ao seu redor, mas também aprende a se posicionar nele, a antecipar possibilidades e a lidar simbolicamente com seus medos e expectativas (Bruner, 1996).

Além disso, Bruner (1996) destaca que a narrativa promove o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma flexível e hipotética. Ele afirma que “é pela narrativa que as crianças aprendem que o mundo pode ser visto de múltiplas perspectivas” (Bruner, 1996, p. 53). Essa habilidade é essencial durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, momento em que a criança é chamada a lidar com novas regras, múltiplos papéis sociais e uma maior exigência de autonomia.

3.7 A literatura infantil como suporte emocional na passagem para o ensino fundamental

Trabalhar com a literatura infantil nesse período, utilizando narrativas que abordam temas de separação, descoberta e adaptação, como exemplificado pelas obras “O casaco de Pupa” e “Eloísa e os Bichos”, permite criar uma ponte simbólica entre a realidade interna da criança e as transformações externas. Ao se identificar com personagens e situações ficcionais, a criança internaliza modelos de enfrentamento e ressignifica suas próprias experiências de mudança, processo que, segundo Bruner (1996), é essencial para a construção de um "eu" integrado e resiliente.

A obra “*O Casaco de Pupa*”, de Elena Ferrandiz, constitui-se em um recurso literário significativo para ser trabalhado no processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que aborda de maneira simbólica os sentimentos que permeiam esse momento de mudança. Desde muito pequena, Pupa carrega um casaco simbólico onde deposita todos os seus medos: medo dos outros, medo de si mesma, medo de dar um passo ou de não avançar. Com o tempo, esse casaco torna-se pesado, limitando sua vida. Até que, então, a menina encontra coragem para se livrar desse peso e renascer para uma nova vida, como uma borboleta; o casaco, presente na narrativa, representa a proteção, a segurança e as lembranças de uma etapa que chega ao fim, ao mesmo tempo, sua retirada remete à coragem necessária para crescer, enfrentar novos desafios e abrir-se ao desconhecido.

Nesse sentido, a literatura infantil exerce um papel mediador ao possibilitar que a criança reconheça e elabore as emoções envolvidas na passagem de uma etapa escolar para outra. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em processos

mediados, nos quais a linguagem e a interação simbólica desempenham funções centrais. A leitura compartilhada de *O Casaco de Pupa* pode favorecer rodas de conversa, produções artísticas e reflexões coletivas, nas quais os alunos expressem suas angústias e expectativas diante da mudança, encontrando suporte no grupo e no professor.

Além disso, como destaca Zilberman (2003), a literatura infantil não se limita ao entretenimento, mas assume a função de possibilitar à criança o contato com dimensões profundas da vida, oferecendo instrumentos simbólicos para compreender o mundo e a si mesma. Assim, ao trabalhar a metáfora da metamorfose e da transformação presente na obra, a escola favorece a construção da autonomia e da identidade da criança, aspectos essenciais para sua adaptação ao Ensino Fundamental.

3.8 A mediação pedagógica e a construção da autonomia na transição escolar

A mediação pedagógica representa um elemento central no desenvolvimento infantil, especialmente em momentos de transição, como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo da criança é impulsionado pela interação social e pela internalização dos instrumentos culturais, dos quais a linguagem é o mais importante. Para o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento, criando zonas potenciais de crescimento que só podem ser alcançadas por meio da mediação de outros mais experientes.

Nesse sentido, o papel do professor, dos pares e do ambiente social é decisivo no processo de ensino e aprendizagem. A mediação não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de contextos significativos de aprendizagem em que a criança possa interagir com objetos culturais, com o outro e consigo mesma. Assim, a mediação pedagógica se configura como uma ponte entre o conhecimento prévio da criança e os novos saberes que ela precisa construir, considerando suas características individuais, seu repertório sociocultural e suas emoções.

Dentro dessa perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito-chave. Vygotsky (1991) define a ZDP como a distância entre o nível dedesenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser atingido com o auxílio de um adulto ou de um par mais competente. “O que a criança consegue fazer hoje com auxílio, conseguirá fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 112). A atuação do professor, ao reconhecer essa zona e atuar nela, possibilita que a criança se aproprie de novas formas de pensar,

sentir e agir. Durante a transição escolar, a criança é desafiada a lidar com novas normas, expectativas, rotinas e formas de aprendizagem. Esse período é marcado por múltiplas transformações: mudanças físicas no espaço escolar, diferentes formas de organização do tempo, novas exigências cognitivas e sociais e, muitas vezes, um novo grupo de colegas e professores. Assim, a mediação realizada pelo professor é essencial para garantir que essas novas demandas sejam assimiladas de forma progressiva e respeitosa com o ritmo individual de cada criança (Vygotsky, 1994).

O ingresso no Ensino Fundamental demanda da criança não apenas novas habilidades de aprendizagens como a alfabetização, mas também capacidades emocionais e sociais mais sofisticadas, tais como o autocontrole, a perseverança e a organização. Vygotsky (1998) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato, depende da apropriação da linguagem como instrumento de mediação entre o indivíduo e o mundo. Tais funções não emergem de maneira espontânea, mas precisam ser cultivadas em situações de aprendizagem intencional, nas quais a linguagem seja usada não apenas como meio de comunicação, mas como ferramenta de pensamento. A promoção de práticas pedagógicas que valorizem a linguagem oral e escrita, a interpretação de textos, a produção narrativa e a reflexão sobre as próprias emoções torna-se, portanto, fundamental para que a criança avance de um pensamento mais concreto para um pensamento cada vez mais abstrato e autorregulado (Vygotsky, 1994).

Neste contexto, a mediação pedagógica deve ser concebida não como uma mera intervenção pontual, mas como um processo contínuo, intencional e afetivo. Isso implica a construção de uma relação pedagógica baseada na confiança, na empatia e no respeito às singularidades infantis. A escuta ativa, a validação das emoções e a oferta de modelos simbólicos que ajudem a criança a interpretar sua nova realidade escolar são aspectos centrais desse processo (Vygotsky, 1994). É por meio da escuta sensível que o educador pode acessar as percepções, os medos, os desejos e as estratégias das crianças diante da transição, favorecendo a elaboração subjetiva dessa experiência. A literatura infantil, nesse sentido, emerge como uma poderosa ferramenta de mediação simbólica. Segundo Girotto e Souza (2011 ;2012), os livros infantis propiciam o contato com narrativas que exploram conflitos, superações, descobertas e emoções, funcionando como espaços seguros para a criança elaborar suas angústias e projetar soluções.

Através da identificação com personagens literários que enfrentam desafios semelhantes, a criança não apenas nomeia suas emoções, mas também ensaia, no plano simbólico,

estratégias de enfrentamento e resiliência. Este processo de simbolização é essencial para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima. A literatura permite à criança acessar universos imaginários que dialogam com sua realidade concreta, ampliando suas possibilidades de compreensão do mundo e de si mesma. (Vygotsky 2001) argumenta que a capacidade de criar e manipular signos como os narrativos é uma marca fundamental do desenvolvimento psicológico superior e está intimamente ligada à formação da autonomia. “A construção da autonomia não se dá de forma isolada ou instantânea, mas é um processo gradual que se fortalece nas interações mediadas, nas experiências simbólicas e nas oportunidades de expressão e escolha que a criança vivencia no contexto escolar” (Vygotsky, 1994 p. 26).

Além disso, a mediação pedagógica eficaz durante a transição escolar deve considerar a dimensão emocional do aprendizado. Conforme Vygotsky (1994), a emoção não é um fenômeno separado do desenvolvimento intelectual, mas constitui-se como parte integrante da formação da consciência humana. A razão e a emoção caminham juntas na construção do conhecimento e na organização da personalidade. Trabalhar com literatura que aborda sentimentos de perda, descoberta e adaptação favorece a integração entre razão e emoção, condição essencial para o pleno desenvolvimento infantil. O professor, como mediador, deve criar situações de aprendizagem em que a criança possa exercer sua independência, tomar decisões, expressar seus sentimentos e participar ativamente da construção do conhecimento. Estratégias como rodas de leitura, dramatizações, produções textuais livres e diálogos reflexivos sobre as histórias lidas são práticas que promovem não apenas a competência linguística, mas também a construção de habilidades socioemocionais fundamentais. Essas práticas criam espaços de escuta, troca e valorização da palavra da criança, favorecendo sua participação ativa na vida escolar e o fortalecimento de sua identidade (Vygotsky, 1994).

Assim, a mediação pedagógica, baseada nos princípios da teoria sociocultural de Vygotsky, deve ser entendida como uma prática relacional, afetiva e intencional, capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ela se torna ainda mais relevante, pois permite que a criança ressignifique a mudança não como uma ruptura traumática, mas como uma oportunidade de crescimento, de descoberta e de construção de novos vínculos. A mediação cuidadosa durante essa transição deve promover um ambiente acolhedor, estimulante e seguro, no qual a criança sinta-se respeitada, valorizada e pertencente. Portanto, a mediação pedagógica na transição escolar deve assumir um caráter dialógico, respeitoso e simbólico, promovendo a autonomia, a autoestima e a segurança emocional da criança em seu novo percurso educativo. Dessa forma, o professor não apenas

ensina conteúdos, mas também ensina a criança a pensar, sentir e agir de maneira mais consciente e confiante frente às novas experiências que a vida escolar proporciona. A ação pedagógica, nessa perspectiva, é inseparável da formação humana: é por meio da mediação sensível e significativa que se forma o sujeito autônomo, crítico e emocionalmente fortalecido para enfrentar os desafios da escolarização e da vida (Vygotsky, 1994).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foi realizada uma conversa com as crianças, a fim de explorar suas percepções e sentimentos sobre a mudança de etapa escolar. Nesse diálogo, relataram sentir falta principalmente das brincadeiras e da menor quantidade de tarefas, revelando a nostalgia em relação à Educação Infantil e a percepção de maiores responsabilidades no novo contexto. Quando as crianças afirmam sentir falta das brincadeiras da Educação Infantil, percebe-se que a dimensão lúdica ainda é essencial em seu modo de apreender e significar o mundo. Essa fala confirma o que Vygotsky (1994) defende sobre o papel da brincadeira como mediadora no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e reforça a importância de práticas que mantenham a ludicidade na transição escolar e à necessidade de continuidade lúdica defendida nas diretrizes da BNCC.

Durante a leitura de *Eloísa e os Bichos* e *O Casaco de Pupa*, as crianças demonstraram atenção, interesse e envolvimento com as histórias. Esse engajamento indica a ativação de processos de mediação simbólica, conforme Vygotsky (1994), pois, por meio da linguagem e da interação com o outro, elas ressignificam experiências de transição e constroem novos sentidos para emoções como medo e para a ideia de pertencimento.

As cores vibrantes e harmoniosas reforçam a sensação de integração e pertencimento. A mudança cromática na obra visualmente traduz o movimento interno da personagem, o que, segundo Bettelheim (2002), corresponde ao processo simbólico de superação das angústias infantis. Assim, a leitura da imagem atua como mediação para que a criança também elabore suas próprias emoções frente às mudanças escolares. Houve participação ativa, com comentários e interações que mostraram identificação com as situações apresentadas nas histórias. Esse momento possibilitou um espaço de escuta e acolhimento, em que as crianças puderam refletir sobre seus próprios medos e sentimentos em relação à adaptação.

A atividade evidenciou o potencial da literatura infantil como instrumento de mediação, permitindo que a criança expresse suas emoções e reelabore experiências. Dessa forma, a

prática reforça o que foi discutido ao longo deste trabalho, ao mostrar que a leitura de obras literárias pode facilitar a compreensão do mundo interno da criança e, ao mesmo tempo, auxiliar no processo de integração escolar.

4.1 Análise das imagens

4.1.1 Eloísa e os Bichos

Na capa do livro *Eloísa e os Bichos*, a protagonista aparece posicionada no centro, cercada por insetos de grandes proporções. Essa composição visual causa, em um primeiro olhar, uma sensação de estranhamento e medo, pois os bichos podem ser interpretados como “monstros”. O fundo azul claro contribui para essa impressão, transmitindo frieza, silêncio e distanciamento.

Nas páginas iniciais, predominam cores pálidas, como cinza e azul, que reforçam a atmosfera de vulnerabilidade. Eloísa aparece pequena em relação ao ambiente, o que visualmente expressa fragilidade e insegurança. As expressões faciais e corporais da personagem reforçam sentimentos de medo e curiosidade diante do novo.

À medida que a narrativa se desenvolve, observa-se uma mudança significativa nas cores e nas interações. O uso de tons terrosos, verdes e amarelos mais suaves sugere o início da aproximação de Eloísa com os bichos e o ambiente ao seu redor. Nesse momento, as proporções visuais evidenciam maior integração, enquanto suas expressões refletem surpresa, interesse e uma aproximação afetiva.

No desfecho da obra, as cores vibrantes e harmoniosas reforçam a sensação de integração e pertencimento. Eloísa aparece confiante e confortável, transmitindo solidariedade, amizade e aceitação da diversidade. Nota-se, portanto, que cada ilustração acompanha o estado emocional da protagonista, utilizando metáforas visuais, como os insetos grandes e o ambiente acolhedor, para representar o processo de adaptação e superação.

Durante a roda de leitura, as crianças reagiram de forma imediata às imagens iniciais da obra, especialmente à presença dos “bichos” em grandes proporções. Nos primeiros comentários, os insetos foram interpretados como figuras ameaçadoras, o que gerou expressões de estranhamento e curiosidade sobre o destino da personagem. À medida que a narrativa avançava e as interações de Eloísa com o ambiente se transformavam, as crianças passaram a reinterpretar os “bichos”, associando-os a pessoas desconhecidas ou a situações novas vividas na escola. Esse deslocamento de sentido foi acompanhado pela identificação de sentimentos como medo, insegurança e, posteriormente, aproximação e amizade. No desfecho, as crianças compreenderam

a história como um percurso de adaptação, no qual a personagem passa do isolamento à integração, reconhecendo a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento como centrais para enfrentar o novo contexto.

4.1.2 O Casaco de Pupa

Na capa de *O Casaco de Pupa*, a personagem central é representada com um casaco pesado, associado a medos e inseguranças. Os tons verdes e marrons predominantes evocam a natureza, mas também sugerem introspecção e isolamento, transmitindo uma sensação inicial de vulnerabilidade. Nesse sentido, o “casaco” pode ser interpretado como uma metáfora de sentimentos que acompanham processos de mudança e crescimento, em consonância com leituras que reconhecem, nas narrativas simbólicas, uma via de elaboração afetiva (Bettelheim, 2002). O ato de despir-se desse casaco representa, simbolicamente, a possibilidade de libertação de amarras emocionais e a conquista gradual de autonomia. Assim como ocorre em narrativas de formação, a trajetória de Pupa pode ser compreendida como um percurso interno de transformação, que dialoga com experiências de separação, perda e reconstrução frequentemente vividas por crianças na transição escolar, processo que a literatura permite elaborar de modo simbólico e mediado.

Nas primeiras páginas, observa-se o uso de cores mais escuras e saturadas, que acentuam o peso do casaco e a carga emocional da personagem. Pupa aparece pequena e quase perdida no espaço, o que enfatiza solidão e fragilidade. As expressões corporais reforçam a ideia de insegurança e desconforto diante do mundo exterior.

No decorrer da narrativa, o casaco passa a ser representado como um casulo, metáfora visual que remete ao processo de transformação. O detalhamento das ilustrações, feito com texturas acrílicas e técnicas digitais, cria uma atmosfera onírica que reforça a transição emocional da personagem. Pupa começa a interagir de forma mais confiante com o ambiente, o que anuncia sua evolução.

O final da obra marca a libertação: Pupa abandona o casaco e, consequentemente, os medos que ele simbolizava. Os tons claros e luminosos predominam, transmitindo leveza, alegria e crescimento. Nesse momento, as proporções da personagem são ampliadas em relação ao espaço, revelando amadurecimento e culminando em sua transformação em borboleta. Assim, a narrativa visual conduz o leitor a acompanhar sentimentos de medo, superação e libertação.

No contato com *O Casaco de Pupa*, a atenção das crianças concentrou-se inicialmente no

casaco como elemento que causava desconforto à personagem. O objeto foi associado a algo pesado e incômodo, frequentemente relacionado a sentimentos de tristeza, medo ou dificuldade de se expressar. Com o desenvolvimento da narrativa, a transformação do casaco em casulo foi interpretada como sinal de mudança e crescimento, despertando maior envolvimento do grupo. No momento final, quando Pupa abandona o casaco e se transforma, as crianças compreenderam essa passagem como superação e liberdade, associando-a à ideia de conseguir enfrentar situações novas. A leitura revelou que o grupo interpretou a história como um processo gradual de fortalecimento emocional, no qual a personagem conquista maior segurança e autonomia.

4.2 Conexão entre as obras

Tanto Eloísa e os Bichos quanto O Casaco de Pupa constroem um percurso simbólico que representa a travessia emocional da criança em transição escolar. Em ambas, as metáforas visuais, os bichos gigantes e o casaco-casulo funcionam como signos culturais que externalizam o medo e a insegurança iniciais, configurando-se como mediações simbólicas (Vygotsky, 1994; Machado, Facci & Barroco, 2011). Ao nomear e representar emoções por meio da imagem, a narrativa literária permite que a criança organize afetos e os converta em pensamento, transformando a experiência estética em experiência formativa.

Observa-se que as duas protagonistas percorrem um movimento de superação: do medo ao pertencimento e, por fim, à autonomia. Esse ciclo confirma o que Bettelheim (2002) denomina de “laboratório emocional” dos contos, onde o enfrentamento simbólico do medo prepara a criança para o real. O momento em que Eloísa se integra aos bichos e Pupa abandona o casaco representa, conforme Fernandes (2015), o instante em que a criança reconfigura sua identidade e consolida o sentimento de pertencimento ao novo espaço escolar. Já a libertação final das personagens traduz a autorregulação e o reposicionamento narrativo do eu (Bruner, 1996), evidenciando a conquista de autonomia emocional e cognitiva.

Assim, a análise conjunta das obras reforça que a literatura infantil atua como mediadora entre emoção e pensamento, entre o simbólico e o pedagógico. Ao propor rodas de leitura que explorem esses símbolos, o educador pode ajudar as crianças a nomear medos, reconhecer pertencimentos e afirmar conquistas, transformando a leitura em instrumento de desenvolvimento integral. Dessa forma, confirma-se a hipótese central deste trabalho: a literatura infantil, ao unir linguagem, emoção e mediação pedagógica, humaniza o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma fase delicada e repleta de desafios. Este trabalho demonstrou que a literatura infantil pode cumprir um papel significativo nesse processo, promovendo um acolhimento mais afetuoso e consciente das necessidades infantis. Ao integrar a leitura de livros que abordam temas pertinentes à transição, como “Eloísa e os Bichos” e o “casaco de Pupa”, educadores e famílias podem contribuir para uma formação mais integral e humanizada, apoiando o desenvolvimento emocional e social das crianças. A literatura, portanto, se apresenta como uma ponte entre o sentir e o aprender.

A literatura infantil pode ser mediadora no enfrentamento do medo de mudanças vivenciado por crianças em contextos de transição porque atua como um recurso simbólico capaz de organizar emoções, dar sentido às experiências e fortalecer o sentimento de pertencimento. Conforme discutido no trabalho, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma fase marcada por inseguranças e transformações emocionais profundas, nas quais a criança precisa se adaptar a um novo ambiente, novas rotinas e expectativas sociais diferentes.

Reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações, uma vez que foi realizada com um grupo reduzido de crianças, em um contexto específico e em um período delimitado. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados para todas as realidades escolares, considerando que fatores como contexto familiar, perfil socioeconômico e características institucionais também influenciam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Torna-se relevante, em trabalhos futuros, ampliar a investigação para diferentes contextos educativos, contemplando escolas públicas e privadas, bem como realidades urbanas e rurais. Além disso, sugere-se a análise de outros gêneros literários que abordam temas relacionados à infância, bem como a observação de práticas pedagógicas que integrem a literatura em etapas posteriores da escolarização, permitindo compreender como essa mediação simbólica pode contribuir para diferentes fases do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados evidenciam a necessidade de que os professores incorporem a literatura infantil de forma sistemática e intencional em seus planejamentos, não apenas como recurso lúdico, mas como estratégia de mediação afetiva e cognitiva. A promoção de rodas de leitura, momentos de escuta e atividades de expressão simbólica pode favorecer a adaptação escolar e fortalecer o vínculo das crianças com o novo ambiente. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes deve contemplar práticas de

mediação literária, de modo a ampliar as possibilidades de acolhimento e ressignificação das experiências infantis.

Por fim, reafirma-se que a literatura infantil constitui uma ponte simbólica entre a infância e a escolarização formal, possibilitando à criança elaborar sentimentos, construir sentidos e enfrentar os desafios próprios do crescimento. Assim, a inserção da literatura no processo de transição escolar não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, mas também assegura uma educação humanizada, que reconhece a criança em sua totalidade, como sujeito de saberes, de afetos e de direitos.

REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Planalto. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: Planalto. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: MEC. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: CNE/MEC. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: CNE/MEC. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: CNE/MEC. Acesso em: 18 dez. 2025.
- BRUNER, Jerome. **The culture of education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- BUITRAGO, Jairo. **Eloísa e os bichos.** Ilustrações de Rafael Yockteng. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.
- FERRÁNDIZ, Elena. **O casaco de Pupa.** Tradução de Maria Krusero. São Paulo: Jujuba, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Leitura e literatura infantil: estratégias de leitura para a formação do leitor. **Álabe,** Almería, n. 5,

2011.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 30, n. 59, 2012.

MACHADO, Luciana Vieira; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:** o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: BDTD. Acesso em: 18 set. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

APÊNCIDES

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Jessiceli de Oliveira Pereira, estou ciente de que:

I. a pesquisa intitulada Literatura como ludicra, tem como responsável Kleidene Moreira e Natalia Moreira, aluno/a do curso de Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, nível de graduação, sob a orientação do/a Professor/a Dra. Silvana Paulina de Souza.

II. em caso de dúvidas, poderei entrar em contato com o/a pesquisador/a responsável pelo telefone (82) 99962-5605, ou pelo e-mail:kleidene.moreira@edu.ufal.br bem como com o/a orientador/a pelo e-mail: silvana.souza@edu.ufal.br, telefone (14) 98171-2455.

III. minha colaboração com a referida pesquisa consiste em autorizar a aplicação de uma proposta de leitura em horário de aula, na própria escola.

IV. a referida pesquisa tem como objetivo principal apresentar livros de literatura infantil para os estudantes.

V. os possíveis benefícios da pesquisa são ação comprensiva do texto literário escrito.

VI. **Não há riscos envolvidos (exemplos: na realização da entrevista/na aplicação do.** Caso alguma situação de risco ocorra, o/a pesquisador/a interromperá a atividade, sem que isso me cause qualquer prejuízo ou constrangimento.

VII. com relação à captação dos dados da pesquisa:

autorizo-a de forma integral

autorizo-a de forma parcial, informando os momentos permitidos ao/a pesquisador/a

autorizo que as informações sejam coletadas apenas por meio de anotações do/a pesquisador/a.

VIII. os dados coletados, protegidos e preservados pelo/a pesquisador/a, permanecerão em sigilo e não serão utilizados para nenhuma finalidade além daquela prevista nos objetivos da referida pesquisa.

IX. posso solicitar informações e outros esclarecimentos a qualquer momento, bem como retirar meu consentimento quando eu quiser.

X. não haverá nenhuma despesa ou pagamento por minha participação.

XI. a divulgação dos dados obtidos assegurará minha privacidade e meu anonimato e dos participantes da aula.

XII. receberei uma cópia dos resultados da pesquisa após sua publicação.

Finalmente, tendo compreendido o que foi informado sobre minha participação na pesquisa, concordo em dela participar.

Recebi uma cópia assinada deste Termo.

Local, 12 de 09 de 2013.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a responsável


 ↵ *Jessiceli de N. I.
Coordenadora Pedag.
Mat. 0927128*

x *Kleidene Moreira*

x *Natalia Moreira*