

# HÁBITOS DE ESTUDO E ORGANIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vânia Maria de Oliveira Barros<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo nasce da prática docente e da escuta atenta às dificuldades enfrentadas pelos estudantes na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. A passagem do modelo unidocente para a pluridocência, somada às transformações cognitivas, físicas e socioemocionais próprias da faixa etária, representa um desafio significativo para alunos e professores. Essa etapa é marcada por maior complexidade nas relações interpessoais, pela demanda de autonomia e pelo contato mais intenso com o pensamento científico, que exige objetividade e sistematização. A fragilidade na preparação acadêmica dos estudantes, agravada por políticas de progressão continuada, contribui para o avanço de alunos sem domínio dos conteúdos essenciais, o que pode gerar estereótipos negativos, reduzir a autoeficácia e, em casos extremos, favorecer o abandono escolar. O estudo propõe estratégias pedagógicas que articulam teoria e prática, com foco na formação de hábitos de estudo e organização como ferramentas para fortalecer a permanência e o sucesso escolar.

**Palavras-chave:** Transição Escolar – Hábitos de Estudo – Organização – Ensino Fundamental – Autoeficácia – Progressão Continuada – Permanência Escolar

## STUDY HABITS AND ORGANIZATION AS PEDAGOGICAL STRATEGIES IN THE TRANSITION FROM 5TH TO 6TH GRADE IN ELEMENTARY EDUCATION

## ABSTRACT

This study emerges from classroom practice and attentive listening to the difficulties faced by students during the transition from 5th to 6th grade in Elementary School. The shift from a single-teacher model to a multi-teacher structure, combined with the cognitive, physical, and socioemotional changes typical of this age group, represents a significant challenge for both students and educators. This stage is marked by increased complexity in interpersonal relationships, a demand for greater autonomy, and more intense engagement with scientific thinking, which requires objectivity and systematization. The fragility of students' academic preparation, often exacerbated by continuous progression policies, contributes to the advancement of learners without mastery of essential content, potentially leading to negative stereotypes, reduced academic self-efficacy, and, in extreme cases, school dropout. The study proposes pedagogical strategies that connect theory and practice, focusing on the development of study habits and organizational skills as tools to strengthen school retention and academic success.

**Keywords:** School Transition – Study Habits – Organization – Elementary Education – Self-Efficacy – Continuous Progression – School Retention

---

<sup>1</sup> Vânia Maria de Oliveira Barros. Formada em Pedagogia. Faculdade FAEL  
Especialização em Mídias Digitais para Educação. oliveiramariavania1@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O desempenho escolar está profundamente entrelaçado com a construção de hábitos de estudo consistentes e com a organização pessoal dos estudantes. Criar uma rotina de estudos não é apenas uma prática funcional — é um gesto de cuidado com o próprio percurso de aprendizagem. Trata-se de cultivar competências que vão além do conteúdo: disciplina, autonomia e reflexão crítica. Em tempos de transição escolar, quando os conteúdos se tornam mais densos e exigem maior sistematização, esses hábitos se revelam ainda mais necessários.

A passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental representa um rito de travessia para os alunos. É nesse momento que se deixa o modelo unidocente, familiar e acolhedor, para adentrar o universo da pluridocência — com múltiplos professores, diferentes linguagens pedagógicas e uma ampliação significativa das áreas do conhecimento. Essa mudança exige dos estudantes não apenas adaptação, mas também o desenvolvimento de habilidades de planejamento, organização e autonomia frente a uma rotina mais exigente, marcada pelo contato mais direto com o pensamento científico, que demanda objetividade, sistematização e maturidade intelectual.

Diante dessas transformações, é comum que surjam dificuldades que afetam o rendimento e a motivação dos alunos. Por isso, torna-se urgente pensar estratégias que favoreçam a organização pessoal e o cultivo de hábitos de estudo eficazes, capazes de suavizar essa transição e fortalecer os caminhos rumo ao sucesso escolar no 6º ano.

Não é apenas o boletim que revela os impactos da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Essa passagem, marcada por mudanças estruturais e afetivas, reverbera diretamente na construção da autoestima e do autoconceito dos estudantes. A escola, que antes era território conhecido, torna-se um espaço de novas exigências, múltiplos professores e dinâmicas sociais mais complexas — e tudo isso pode abalar a confiança que o aluno tem em si e em sua capacidade de aprender.

Estudos apontam que essa etapa pode provocar uma queda significativa na percepção positiva que os estudantes têm de seu desempenho escolar e de suas habilidades cognitivas, o que se reflete em desmotivação e dificuldades de aprendizagem. A exigência acadêmica mais intensa, o afastamento da figura única do professor e a necessidade de reorganizar vínculos e rotinas podem gerar sentimentos de insegurança, frustração e até rejeição ao ambiente escolar.

Quando a emoção se fragiliza, o rendimento escolar tende a acompanhar esse movimento descendente. E, se não houver intervenção cuidadosa, esse ciclo pode se repetir,

aprofundando o baixo desempenho e, em casos extremos, contribuindo para o abandono escolar. Por isso, reconhecer e acolher as dimensões socioemocionais envolvidas nesse processo é mais do que necessário — é um gesto de compromisso com uma educação que seja, de fato, inclusiva, afetiva e integral.

### **1.1 Relevância do tema**

“Educar é um ato político e afetivo.” Essa afirmação, tantas vezes repetida nos corredores da escola pública, ganha força quando olhamos para a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental. Discutir os hábitos de estudo e a organização pessoal nesse momento é mais do que necessário — é urgente. Trata-se de uma etapa crítica no percurso educacional dos estudantes, em que mudanças estruturais e emocionais se entrelaçam, exigindo atenção de professores, gestores escolares e famílias.

A transformação do modelo de ensino — da figura única do professor para a pluralidade de docentes e disciplinas — somada ao aumento da complexidade curricular, impõe aos alunos uma demanda por maior autonomia e capacidade de organização. Quando esse suporte não é oferecido de forma adequada, surgem dificuldades que afetam diretamente o rendimento escolar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. E essas dificuldades não são invisíveis: elas se manifestam em olhares inseguros, em cadernos incompletos, em silêncios que pedem escuta.

Segundo dados do Censo Escolar 2023, os anos finais do Ensino Fundamental apresentam taxas preocupantes de reprovação e evasão. Embora o Ensino Médio concentre os maiores índices de abandono, o 6º ano se destaca pelo aumento da reprovação (8,7%) e pelo fato de 15,8% dos estudantes não estarem na idade adequada — muitas vezes em decorrência de reprovações anteriores. Esses números não são apenas estatísticas: são histórias interrompidas, sonhos adiados, trajetórias que pedem intervenção.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível discutir estratégias que fortaleçam os hábitos de estudo e a organização pessoal dos alunos. A permanência escolar não se constrói apenas com conteúdo, mas com vínculos, escuta e presença. A articulação entre famílias, professores e gestores é essencial para criar condições que minimizem os fatores de risco e garantam uma transição mais tranquila, eficaz e humanizada — com impactos positivos no desempenho acadêmico e, sobretudo, na autoestima dos estudantes.

## **1.2 Objetivo do artigo**

A travessia entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental é mais do que uma mudança de série — é uma mudança de mundo. Este artigo tem como objetivo geral analisar como a construção de hábitos de estudo e o desenvolvimento de práticas organizacionais podem preparar os alunos do 5º ano para enfrentar com mais confiança, autonomia e competência os desafios acadêmicos e emocionais que emergem no 6º ano.

Os objetivos específicos são:

- Investigar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes durante essa transição, especialmente aquelas relacionadas ao aumento da autonomia exigida, à pluralidade de docentes e à complexidade dos conteúdos escolares.
- Identificar estratégias pedagógicas e organizacionais que possam ser adotadas por professores e gestores escolares, com vistas a favorecer a adaptação dos alunos a essa nova etapa.
- Destacar o papel das famílias como parceiras fundamentais na construção dos hábitos de estudo e na organização escolar dos filhos, reconhecendo que o apoio familiar é um pilar para a permanência e o sucesso escolar.
- Evidenciar os impactos da preparação inadequada para essa transição, especialmente no que diz respeito à autoestima e ao desempenho acadêmico dos estudantes, de modo a subsidiar a formulação de ações educativas mais eficazes e sensíveis às realidades escolares.
- Promover a integração entre escola, família e aluno como estratégia para potencializar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, garantindo que essa fase seja vivida com acolhimento, escuta e sentido.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 Hábitos de Estudo e Organização Escolar**

O hábito de estudo não nasce por acaso — ele é cultivado. Trata-se de um conjunto de comportamentos e rotinas adquiridos de forma consciente, que favorece a organização das atividades escolares, a concentração e a persistência necessárias para uma aprendizagem significativa. Segundo Carita, Silva, Monteiro e Diniz (1997), esse hábito funciona como uma

estratégia que auxilia o aluno na aquisição de competências básicas para o rendimento escolar, envolvendo ações como organizar o material didático, gerenciar o tempo e planejar as tarefas (Regra, 2004). Watkins e Coffey (2004) reforçam que a consistência desses hábitos permite a realização das atividades com foco e disciplina — elementos que sustentam o aprendizado ao longo da vida.

Mais do que repetição mecânica, o hábito de estudo está profundamente ligado ao processo de autorregulação. Fonsêca (2013) aponta que estudantes com hábitos consolidados são capazes de selecionar estratégias adequadas ao conteúdo, avaliar suas próprias capacidades e ajustar o esforço conforme a demanda. Na prática cotidiana da sala de aula, a ausência desses hábitos se revela em dificuldades de concentração, baixa produtividade e queda no desempenho escolar — especialmente entre alunos do Ensino Fundamental, como indicam Watanabe et al. (2001).

A organização escolar, por sua vez, é o terreno fértil onde esses hábitos podem florescer. Ela envolve a gestão do tempo e do espaço dedicado ao estudo, e é considerada peça-chave para que as rotinas sejam efetivamente implementadas. Quando bem estruturada, a organização promove uma rotina produtiva, favorece a concentração e contribui para o fortalecimento da motivação, da autoestima e da confiança dos estudantes — elementos imprescindíveis para o sucesso acadêmico (Colegió Icj, 2023).

Dessa forma, construir e fortalecer os hábitos de estudo e a organização escolar não é apenas uma tarefa técnica — é um compromisso ético com a formação integral dos estudantes. São essas práticas que cultivam autonomia, disciplina e pensamento crítico, competências essenciais para enfrentar os desafios crescentes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, onde a complexidade curricular exige mais do que saber — exige saber ser.

## **2.2 Autorregulação**

Albert Bandura, ao desenvolver a Teoria Social Cognitiva, rompe com a ideia de que a aprendizagem é fruto exclusivo de estímulos externos. Para ele, o aprender acontece na intersecção entre comportamento, fatores pessoais e ambiente — uma dança complexa entre o que se sente, o que se faz e o que se vive. Nesse cenário, a autorregulação da aprendizagem emerge como um processo essencial, no qual o estudante assume o controle consciente sobre suas ações: planeja, monitora e avalia seu próprio desempenho (Boruchovitch et al., 2006).

Essa capacidade de autorregulação está diretamente ligada à habilidade de se organizar, estabelecer metas, escolher estratégias eficazes de estudo e ajustar o esforço diante das

dificuldades. Boruchovitch (1999, 1998b) destaca que essas competências impactam significativamente o rendimento escolar, sobretudo em momentos de transição curricular — como o ingresso no 6º ano — quando se exige dos alunos maior maturidade cognitiva e comportamental.

No coração dessa teoria está o conceito de autoeficácia: a crença que o indivíduo tem em si a capacidade de realizar uma tarefa com sucesso. Essa crença não é apenas um pensamento — é força propulsora. Alunos com alto senso de autoeficácia tendem a se engajar com mais motivação, persistem diante dos desafios e mantêm hábitos de estudo consistentes. Em contrapartida, estudantes com baixa autoeficácia tornam-se mais vulneráveis ao desânimo, à frustração e, em casos mais graves, à evasão escolar (Boruchovitch et al., 2006).

A transição do 5º para o 6º ano, marcada pela ruptura do modelo unidocente e pela exigência de maior autonomia, pode abalar profundamente essa crença de competência. Por isso, como aponta Coutinho (2020), é fundamental que a escola intervenha pedagogicamente nesse momento, fortalecendo tanto a autorregulação quanto a autoeficácia dos estudantes. Esse cuidado pode ser decisivo para que os alunos enfrentem as novas demandas acadêmicas e sociais com mais segurança, prevenindo impactos negativos em sua trajetória escolar e em sua autoestima.

Assim, ao abordar a autorregulação e a autoeficácia no contexto dos hábitos de estudo, este artigo se alinha a uma perspectiva que valoriza práticas educativas voltadas à autonomia, à permanência e ao sucesso escolar — especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, onde cada escolha pedagógica pode ser semente ou cicatriz.

### **2.3 Mediação e Autonomia**

“Aprender é sempre um encontro com o outro.” Essa afirmação encontra respaldo na teoria de Lev Vygotsky, um dos pensadores mais influentes da psicologia e da educação. Para ele, a mediação é o elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. Trata-se do modo como o indivíduo interage com o mundo por meio de ferramentas culturalmente construídas — sendo a linguagem a mais potente entre elas (Vygotsky, 2007). Em contraste com abordagens que privilegiam o desenvolvimento individual isolado, Vygotsky defende que o aprendizado é socialmente mediado, ou seja, acontece nas trocas entre sujeitos inseridos em contextos históricos e culturais (Vygotsky, 1989).

No chão da escola, essa mediação ganha corpo na figura do professor, que atua como ponte entre o aluno e o conhecimento. É ele quem estrutura e orienta a aprendizagem,

permitindo que o estudante acesse sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — o espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com apoio (Vygotsky, 2007). Por meio de estratégias como o *scaffolding*, ou andaimes pedagógicos, o educador oferece suporte ajustado às necessidades do aluno, retirando-o gradualmente à medida que a autonomia se fortalece (Moreira, 2019; Pedagogia para Concurso, 2025).

Esse processo de mediação é decisivo para o desenvolvimento da autonomia estudantil. Ao internalizar as ferramentas culturais e cognitivas apresentadas nas interações sociais, o aluno passa a aplicar essas funções psicológicas superiores de forma independente. A linguagem, nesse contexto, não é apenas meio de comunicação — é instrumento de pensamento. Ela permite ao estudante organizar ideias, refletir sobre o que aprende e desenvolver habilidades metacognitivas essenciais para o autoaperfeiçoamento e a resolução de problemas (Sistemafb, 2025).

Além disso, a teoria vygotskiana sustenta práticas pedagógicas que valorizam a aprendizagem colaborativa, as discussões em grupo e o ensino entre pares. Essas abordagens ampliam as oportunidades de mediação e interação social, enriquecendo o processo de construção do conhecimento (Novaescola, 2025). São práticas especialmente relevantes durante a transição do 5º para o 6º ano, quando os estudantes precisam desenvolver maior autonomia, organização e estratégias eficazes para lidar com o aumento das exigências acadêmicas e sociais.

Assim, a mediação proposta por Vygotsky fundamenta uma pedagogia que não apenas transmite conteúdos, mas constrói caminhos. Ao utilizar ferramentas e estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação nos hábitos de estudo, o professor contribui para que seus alunos enfrentem com mais confiança e competência os desafios do Ensino Fundamental II — e, quem sabe, da vida.

## **2.4 Organização e Competências**

A educação, para John Dewey, não é um ato isolado — é experiência viva. Um dos maiores pensadores da educação progressiva, Dewey defende que a organização do processo educativo é prática essencial para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos alunos. Para ele, o conhecimento só ganha sentido quando enraizado em experiências reais e significativas, que permitam ao estudante relacionar o conteúdo aprendido com situações concretas da vida, promovendo um aprendizado ativo, reflexivo e transformador (Dewey, 1979; Martins, 2022).

Mais do que controlar horários e espaços, a organização escolar deve ser compreendida como uma sistematização que favorece a apropriação consciente do saber. Dewey propõe um ambiente de aprendizagem que estimule a continuidade entre experiências individuais e coletivas, permitindo ao estudante aplicar o conhecimento em diferentes contextos — condição fundamental para a construção da autonomia (Dewey, 1979; Novaescola, 2025).

Na prática pedagógica, essa organização se revela na criação de situações em que o aluno planeja, executa e avalia suas ações. Trata-se de uma aprendizagem intencional e orientada, que potencializa competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração (Santos et al., 2022). Dewey reforça que essa abordagem deve ocorrer em ambientes democráticos, onde a escuta, a troca de experiências e a participação ativa dos estudantes sejam valorizadas, criando um clima social fértil para o aprendizado significativo (Dewey, 2002; SistemaFB, 2025).

No contexto da transição entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental, essa concepção aponta para a urgência de um planejamento pedagógico estruturado — que não apenas organize conteúdos e atividades, mas que também promova o protagonismo do aluno em seu próprio processo educativo. É nesse protagonismo que se cultivam a autonomia, a confiança e a capacidade de enfrentar os desafios crescentes dos anos finais (Martins, 2022; Novaescola, 2025).

Assim, a organização do ensino deve ser vista como uma prática educativa dinâmica e intencional, capaz de sustentar o desenvolvimento integral dos estudantes. É por meio dela que se constroem hábitos de estudo e competências essenciais para a vida acadêmica e social — e, sobretudo, para que cada aluno possa reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, transformar e seguir.

### **3. TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO**

A travessia entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental é mais do que uma mudança de série — é uma mudança de paisagem. Os alunos enfrentam transformações profundas nos âmbitos psicológico, pedagógico e social, que tornam essa etapa delicada e complexa. Para que essa passagem não se torne um obstáculo, mas uma oportunidade de crescimento, é necessário que a escola pense estratégias educativas específicas, capazes de acolher, orientar e preparar os estudantes para os novos desafios.

### **3.1 Mudança de Unidocência para Pluridocência**

Entre as mudanças mais marcantes está a transição do modelo unidocente — em que um único professor acompanha o aluno em diversas disciplinas — para o modelo pluridocente, com múltiplos docentes especializados em áreas específicas. Essa nova configuração exige que o estudante aprenda a lidar com diferentes estilos de ensino, regras e expectativas, reorganizando sua rotina e seu modo de se relacionar com o conhecimento. Marques et al. (2024) apontam que essa multiplicidade aumenta a complexidade das relações interpessoais e pedagógicas, exigindo dos alunos maior autonomia e habilidades organizacionais para acompanhar o ritmo escolar.

No entanto, essa pluralidade pode gerar estranhamento. O aumento no número de professores, embora amplie o repertório pedagógico, pode dificultar a construção de vínculos afetivos — tão importantes para a motivação e o engajamento. A ausência de uma interlocução constante pode levar à desorientação quanto às metas e responsabilidades acadêmicas. Por isso, é essencial que as escolas desenvolvam práticas de acolhimento e integração que suavizem esse impacto e fortaleçam a rede de apoio ao estudante (Paula et al., 2018; D’Maschio, 2024).

### **3.2 Novo Nível de Cobrança Acadêmica**

A cobrança acadêmica também se intensifica. No 6º ano, os conteúdos tornam-se mais especializados e exigem maior aprofundamento, refletindo a reorganização curricular do Ensino Fundamental II. Como observa a psicopedagoga Alcione Marques, os alunos passam a enfrentar avaliações mais rigorosas, maior autonomia nas tarefas e expectativas de planejamento próprio — o que demanda disciplina, desenvoltura e estratégias de estudo mais refinadas (D’Maschio, 2024).

Esse aumento de exigência ocorre justamente quando os estudantes estão atravessando a pré-adolescência, fase marcada por intensas mudanças emocionais, cognitivas e sociais. A combinação entre maior complexidade escolar e transformações internas pode gerar ansiedade, insegurança ou desmotivação. Cassoni (2021) e Coutinho (2020) alertam para a importância de oferecer suporte emocional e orientação constante, evitando o desengajamento e promovendo o fortalecimento da autoestima.

Compreender essas transformações é essencial para que educadores, gestores e famílias possam atuar de forma articulada, desenvolvendo intervenções que promovam uma adaptação positiva. O fortalecimento dos hábitos de estudo e da organização pessoal não é apenas uma

estratégia pedagógica — é um gesto de cuidado com o futuro dos alunos, preparando-os para enfrentar com mais segurança e autonomia as exigências do Ensino Fundamental II.

### **3.3 Alterações nas Dinâmicas Sociais e Afetivas**

A mudança de série não acontece apenas nas páginas do diário escolar — ela reverbera nos afetos, nas amizades, nas formas de estar no mundo. A transição do 5º para o 6º ano representa um momento de intensas transformações sociais e emocionais, que se entrelaçam ao desafio acadêmico. Paula et al. (2018) destacam que essa etapa exige dos alunos a adaptação a novos grupos de colegas e a diferentes professores, o que pode gerar sentimentos de ansiedade, insegurança e a necessidade de reconstruir os vínculos afetivos que sustentam o interesse pela escola.

É nesse contexto que a identidade social do estudante começa a se desenhar com mais nitidez. As relações interpessoais ganham peso na construção da autoestima e da motivação para aprender. O aluno precisa desenvolver habilidades sociais para se inserir em ambientes mais amplos e, muitas vezes, mais competitivos — enquanto lida com as exigências pedagógicas que se intensificam (Educapes, 2019). A escola, portanto, precisa ser espaço de acolhimento e escuta, promovendo estratégias de mediação que favoreçam a integração afetiva e social.

Grupos de apoio, rodas de conversa, dinâmicas cooperativas e projetos interdisciplinares são exemplos de práticas que podem suavizar esse processo. Mais do que técnicas, são gestos pedagógicos que reconhecem o estudante como sujeito integral, em formação. Paula et al. (2018) e Novaescola (2025) reforçam que essas ações são fundamentais para garantir que a transição não se torne um rompimento, mas uma continuidade afetiva e formativa.

A escola pública, nesse cenário, tem papel decisivo. É nela que muitos desses alunos constroem seus primeiros vínculos fora da família, e é nela que precisam encontrar segurança para se reinventar. A mediação afetiva, quando bem conduzida, transforma o medo em coragem, o silêncio em voz, e o deslocamento em pertencimento.

### **3.4 Contato mais Intenso com Metodologias Científicas**

No 6º ano, o conhecimento ganha novas formas de ser explorado. Os estudantes passam a ter contato mais direto com metodologias científicas, que exigem uma abordagem sistemática e investigativa. O método científico — com suas etapas de observação, questionamento, formulação de hipóteses, experimentação e conclusão — deixa de ser apenas conteúdo e passa a ser ferramenta essencial para aprender com autonomia e criticidade (Brasil, 1998; BNCC, 2018).

Rezende, Gomes e Almeida (2016) apontam que a adoção de aulas práticas, com recursos simples e contextualizados, permite que os alunos vivenciem o processo de construção do conhecimento. Essa vivência estimula a curiosidade, fortalece a capacidade crítica e torna o aprendizado mais significativo. Ao superar a abordagem teórica e descontextualizada, o ensino se aproxima da vida — e é nesse encontro que o saber se transforma em potência.

Esse contato mais rigoroso com as metodologias científicas está alinhado ao desenvolvimento das competências cognitivas e metacognitivas necessárias para o sucesso escolar. Os alunos aprendem não apenas a estudar, mas a pensar sobre como estudam — e isso amplia sua autonomia e capacidade de enfrentar desafios futuros com mais segurança (Brasil, 1998; Rezende et al., 2016; Novaescola, 2025).

Para que essa transição seja efetiva, é indispensável o suporte pedagógico que articule teoria e prática, respeitando o estágio de desenvolvimento dos estudantes. O fortalecimento dos hábitos de estudo e da organização pessoal torna-se, assim, um alicerce para que os alunos possam se apropriar desse novo paradigma educacional com protagonismo e criticidade.

### **3.5 Impactos da Falta de Preparação**

A travessia entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental é uma curva acentuada no percurso escolar. Não se trata apenas de uma mudança de série, mas de uma reconfiguração profunda — cognitiva, emocional e social. Quando essa passagem ocorre sem o preparo necessário, os impactos negativos se multiplicam, comprometendo não apenas a aprendizagem, mas o desenvolvimento integral do estudante. É como se o aluno fosse lançado num novo território sem mapa, sem bússola e, muitas vezes, sem companhia.

#### **3.5.1 Desempenho Acadêmico Insatisfatório**

O rendimento escolar no início do Ensino Fundamental II costuma refletir diretamente o grau de preparação para as novas exigências. A transição para o modelo pluridocente, somada ao aumento da carga de conteúdos e à complexidade das tarefas, exige competências que nem sempre foram cultivadas previamente — como planejamento, organização e autorregulação (Coutinho, 2020; Edocente, 2024). Sem essas ferramentas, os alunos enfrentam sobrecarga cognitiva, dificuldades na gestão do tempo e baixa eficácia nas estratégias de estudo. O resultado é uma queda no desempenho, que pode se transformar em um ciclo de reprovações e desmotivação, afetando a permanência escolar a longo prazo.

### **3.5.2** Baixa Autoestima e Autoeficácia

No campo emocional, os efeitos são igualmente preocupantes. A falta de preparo para a transição pode abalar a autoestima e a autoeficácia dos estudantes — dimensões que dizem respeito à percepção que o aluno tem de sua capacidade de aprender e superar desafios (Boruchovitch et al., 2006; Coutinho, 2020). Quando não se sentem capazes, os alunos tendem a se afastar do processo de aprendizagem, criando barreiras internas que dificultam o engajamento. A ausência de progressos visíveis alimenta uma autoimagem negativa, que interfere na persistência e na motivação. Cabe à escola atuar preventivamente, oferecendo acolhimento, devolutivas construtivas e estratégias pedagógicas que reconheçam a singularidade de cada estudante.

### **3.5.3** Estereótipos e evasão escolar

As dificuldades não acolhidas podem se transformar em estigmas. Alunos que enfrentam obstáculos são, muitas vezes, rotulados como “desmotivados”, “indisciplinados” ou “problemáticos” — rótulos que reforçam a exclusão e dificultam a reinserção no processo educativo (Cassoni, 2021). Esses estereótipos não apenas ferem, mas também empurram os estudantes para a margem, aumentando o risco de evasão escolar. O Censo Escolar de 2023 revela que esse fenômeno atinge proporções alarmantes nos anos finais do Ensino Fundamental. A evasão não é apenas uma perda individual — é uma ferida social que exige ação conjunta da escola, da família e da comunidade.

A preparação adequada para essa transição é, portanto, um gesto de responsabilidade coletiva. Promover hábitos de estudo, organização, autorregulação e resiliência é investir na permanência, no sucesso acadêmico e na saúde emocional dos estudantes (Edocente, 2024; UNESP, 2024; Educapes, 2019). Mais do que uma estratégia pedagógica, trata-se de uma política de cuidado — que reconhece a complexidade do momento e a potência de cada aluno em formação.

## **3.6 Análise de Políticas Educacionais: Promoção Continuada e seus Efeitos na Preparação dos Alunos**

A promoção continuada, instituída no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, surgiu como uma resposta às altas taxas de evasão escolar e aos impactos emocionais da repetência acumulada. Organizada em ciclos, essa política permite que o aluno avance de série mesmo sem o domínio integral dos conteúdos, com o objetivo de garantir a permanência escolar e ampliar o acesso à educação básica (LDB, 1996; BBC News

Brasil, 2024). Em sua essência, trata-se de uma proposta democrática, que busca romper com a lógica excludente da reprovação sistemática.

Contudo, ao longo dos anos, análises críticas têm revelado efeitos colaterais que comprometem a preparação dos estudantes para os desafios do Ensino Fundamental II — especialmente na transição do 5º para o 6º ano. Edocente (2024) e Vasconcelos (2022) apontam que, embora a política tenha contribuído para a redução da evasão, ela também tem gerado lacunas significativas na aprendizagem, dificultando a consolidação de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de competências essenciais.

O avanço automático, sem a garantia de domínio dos conteúdos, tende a fragilizar a construção de hábitos de estudo e a organização pessoal dos alunos. As lacunas acumuladas ao longo dos ciclos se tornam obstáculos concretos no 6º ano, quando as exigências acadêmicas se intensificam. A ausência de uma base sólida compromete a autonomia e a autorregulação, gerando sobrecarga cognitiva e queda no desempenho escolar (BBC News Brasil, 2024; Edocente, 2024).

Além disso, os impactos emocionais não podem ser ignorados. Muitos alunos, ao perceberem que avançam sem compreender plenamente os conteúdos, desenvolvem sentimentos de frustração e incapacidade. Essa percepção abala a autoeficácia e a autoestima, interferindo diretamente no engajamento escolar (Vasconcelos, 2022). A escola, nesse contexto, precisa oferecer práticas pedagógicas individualizadas, desacelerando a progressão quando necessário e garantindo que o avanço seja acompanhado de aprendizagem significativa.

Outro ponto crítico é o desafio imposto ao planejamento pedagógico. A promoção continuada exige que professores lidem com turmas heterogêneas, compostas por alunos com níveis distintos de conhecimento e habilidades. Essa diversidade, se não for bem gerida, pode sobrecarregar os educadores e dificultar o acompanhamento sistemático dos estudantes — especialmente em momentos de transição como o do 5º para o 6º ano (Edocente, 2024).

Diante desse cenário, é fundamental que a política de promoção continuada seja acompanhada por medidas que assegurem o desenvolvimento integral dos alunos. A articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e suporte psicossocial é indispensável para que essa proposta não se transforme em um fator de fragilização, mas sim em uma ponte para o fortalecimento da aprendizagem e do sucesso escolar (Vasconcelos, 2022; Edocente, 2024). A transição entre os ciclos precisa ser planejada com sensibilidade, escuta e compromisso com cada trajetória.

## **4. METODOLOGIA**

A escolha metodológica deste estudo parte do compromisso com uma escuta profunda dos fenômenos educacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Essa abordagem permite compreender com sensibilidade e densidade os processos que envolvem a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito aos hábitos de estudo, à organização escolar, à autorregulação e aos impactos pedagógicos e socioemocionais vivenciados pelos estudantes.

As fontes de dados foram selecionadas com o intuito de articular teoria e prática. Foram analisados artigos científicos revisados, extraídos de bases nacionais e internacionais, que abordam temas como transição escolar, políticas educacionais, teorias da aprendizagem e práticas pedagógicas. Também foram examinados documentos oficiais — como a LDB, a BNCC, os PCNs e cadernos pedagógicos de secretarias de educação — que oferecem o arcabouço legal e normativo da educação básica no Brasil, com especial atenção às diretrizes que orientam as transições entre ciclos.

Além disso, relatos de experiências docentes e estudos de caso presentes na literatura acadêmica foram incorporados à análise, trazendo à tona práticas educativas e desafios enfrentados no cotidiano das escolas públicas. Esses relatos não apenas ilustram a realidade escolar, mas também revelam estratégias de resistência, criatividade e cuidado que emergem nos territórios educativos.

A delimitação do estudo concentra-se na transição entre o 5º e o 6º ano, com foco em alunos da rede pública de ensino. Essa escolha se justifica pela relevância dessa etapa, marcada por desafios específicos que ainda carecem de aprofundamento teórico e prático. A predominância da política de promoção continuada nesse contexto reforça a necessidade de discutir seus efeitos e propor caminhos que fortaleçam a permanência e o sucesso escolar. A revisão bibliográfica e documental, portanto, não é apenas técnica — é política e afetiva, pois busca contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis, eficazes e comprometidas com a formação integral dos estudantes.

### **4.1 Limitações do Estudo**

Nenhuma pesquisa é neutra ou totalizante — e reconhecer seus limites é parte do compromisso ético com o conhecimento. Este estudo, de natureza qualitativa, fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, apresenta restrições que precisam ser consideradas na leitura dos resultados e na interpretação das conclusões.

A primeira limitação refere-se à impossibilidade de generalização. Embora a abordagem qualitativa permita mergulhos profundos e contextualizados nos fenômenos que envolvem a transição do 5º para o 6º ano, ela não oferece dados estatísticos que quantifiquem a extensão dos impactos ou a frequência dos problemas relatados. O foco está na compreensão, não na mensuração — e isso delimita o alcance das inferências possíveis.

Outro ponto diz respeito à dependência de fontes secundárias. A análise baseia-se em artigos científicos, documentos oficiais e relatos de experiências docentes já publicados, o que pode restringir a diversidade e a atualidade das situações contempladas. Muitas dessas fontes refletem contextos específicos, que não necessariamente abarcam as múltiplas realidades regionais, culturais e socioeconômicas do sistema educacional brasileiro.

A subjetividade também é uma marca da pesquisa qualitativa. A seleção, interpretação e categorização dos dados estão atravessadas por escolhas teóricas e experiências da pesquisadora, o que pode introduzir viés na construção das análises. Ainda que se adote rigor metodológico, é preciso reconhecer que toda leitura é situada — e que isso influencia os caminhos da investigação.

Por fim, a ausência de coleta de dados primários — como entrevistas com alunos, professores ou gestores — limita o acesso direto às vozes dos sujeitos envolvidos na transição escolar. Essa escuta poderia enriquecer a análise e validar as discussões teóricas com maior densidade empírica. Assim, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas futuras que articulem abordagens mistas, ampliem o escopo investigativo e aprofundem o conhecimento sobre estratégias eficazes para preparar os alunos em momentos de mudança.

Refletir sobre os limites é, portanto, um gesto de transparência e rigor acadêmico. Como afirmam Gatti e André (2011), Bardin (2016) e Zanette (2017), reconhecer as fronteiras de um estudo é também abrir caminho para novas possibilidades de investigação — mais amplas, mais plurais, mais comprometidas com a complexidade da educação pública brasileira.

## **5. DISCUSSÃO**

### **5.1 Aspectos Positivos de Hábitos de Estudo e Organização**

A literatura revisada neste estudo revela que os hábitos de estudo e a organização pessoal não são apenas ferramentas escolares — são práticas que moldam trajetórias. Quando cultivados de forma consistente, esses elementos atuam diretamente no desempenho

acadêmico e no equilíbrio emocional dos estudantes. Joly, Santos & Sisto (2005) e Aljaffer et al. (2024) definem o hábito de estudo como um conjunto de ações conscientes e repetitivas que envolvem planejamento, concentração, gestão do tempo e execução das tarefas escolares. Trata-se de uma rotina que, quando bem estruturada, transforma o cotidiano escolar em espaço de autonomia e crescimento.

Entre os impactos mais evidentes está a melhora significativa no rendimento acadêmico. Estudos apontam que alunos que mantêm hábitos regulares de estudo tendem a apresentar melhores notas, maior compreensão dos conteúdos e maior preparo para avaliações (Souza, 2024; Basso et al., 2013). A organização do tempo e do ambiente de estudo contribui para reduzir a procrastinação e aumentar a eficiência na realização das tarefas, promovendo uma trajetória educacional mais estável e bem-sucedida. Esses ganhos não são apenas estatísticos — são vivências que se traduzem em confiança e continuidade.

No plano emocional, os benefícios também são expressivos. A construção de uma rotina organizada fortalece a autoconfiança e a autoeficácia acadêmica, elementos essenciais para a motivação e a resiliência diante dos desafios escolares (Boruchovitch et al., 2006; Coutinho, 2020). Rotinas previsíveis e estruturadas ajudam a reduzir a ansiedade, criando um ambiente psicológico mais seguro para o aprendizado. Como destaca Anglos São Carlos (2024), o equilíbrio emocional é tão importante quanto o domínio dos conteúdos — e os hábitos de estudo são aliados nesse processo.

Por fim, os estudos indicam que o hábito de estudo está intimamente ligado à autorregulação da aprendizagem. Bandura (1997) e Zimmerman (2000) apontam que estudantes com hábitos consolidados tornam-se agentes ativos de seu processo educacional, capazes de monitorar o próprio progresso, ajustar estratégias e buscar melhorias contínuas. A organização, embora seja uma prática externa, sustenta esse movimento interno, criando as condições objetivas para que a autorregulação aconteça. Assim, o desenvolvimento desses hábitos não apenas favorece o desempenho acadêmico, mas também atua como fator protetor da saúde emocional e do engajamento escolar — especialmente em momentos críticos de transição, como entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental.

## **5.2 Desafios na Implementação**

Reconhecer a importância dos hábitos de estudo e da organização pessoal é apenas o primeiro passo. Implementá-los, especialmente no contexto do Ensino Fundamental, exige enfrentar uma série de desafios práticos e estruturais que atravessam desde a formação docente

até as condições materiais das escolas e o envolvimento das famílias. A promoção dessas práticas não se dá no vazio — ela precisa de chão, de tempo, de escuta e de política.

Um dos entraves mais recorrentes está na formação dos professores. Muitos docentes não recebem preparo específico para trabalhar com estratégias que desenvolvam habilidades metacognitivas e de autorregulação entre os alunos (Projeto Hábitos de Estudo, 2025). A dificuldade em articular os conteúdos curriculares com práticas que favoreçam a construção de rotinas de estudo é agravada pela ausência de formação continuada e pela sobrecarga de trabalho. Sem tempo para planejar e refletir, o professor acaba reproduzindo modelos que não contemplam a singularidade de cada estudante.

A escassez de recursos pedagógicos também limita a efetividade das ações. Em muitas escolas públicas, faltam materiais didáticos específicos, espaços adequados para o estudo — como bibliotecas equipadas ou salas de apoio — e tecnologias educacionais que possibilitem metodologias mais autônomas e organizadas (Colégio Catarinense, 2024). Sem infraestrutura mínima, torna-se difícil implementar programas que incentivem hábitos de estudo de forma sistemática e sustentável.

Outro desafio importante é a resistência de alunos e famílias. Muitos estudantes não têm o costume de organizar suas rotinas ou de manter práticas regulares de estudo, especialmente quando não recebem estímulo ou apoio em casa (Ranieri, 2025). As famílias, por sua vez, podem desconhecer a importância dessas práticas ou enfrentar limitações socioeconômicas que dificultam sua participação ativa no processo educativo (Rede Jesuíta de Educação, 2023). A falta de diálogo entre escola e família compromete a construção de uma cultura de aprendizagem que valorize a autonomia e a organização.

Superar esses obstáculos exige mais do que boa vontade — exige políticas educacionais que priorizem a formação continuada dos professores, investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos, e ações integradas entre escola e família. Criar uma cultura favorável à aprendizagem autônoma e organizada é um esforço coletivo e sistêmico, indispensável para garantir que a transição entre o 5º e o 6º ano seja vivida como um processo de fortalecimento — e não de ruptura.

### **5.3 Conexão entre Teoria e Prática**

A ponte entre o que se pensa e o que se faz na educação não é sempre reta — mas precisa ser construída. A análise dos aspectos práticos da promoção de hábitos de estudo e organização no Ensino Fundamental revela uma convergência potente com os referenciais

teóricos discutidos ao longo deste trabalho. Essa articulação entre conceito e experiência mostra que a teoria não está distante da sala de aula: ela pulsa nela, quando há escuta, intenção e prática comprometida.

O desenvolvimento de hábitos de estudo aparece, tanto na teoria quanto na prática, como estratégia central para promover a autorregulação da aprendizagem. Bandura (1997) destaca a autoeficácia e o autocontrole como competências que se fortalecem por meio de práticas consistentes. Na vivência escolar, programas como o “Projeto Hábitos de Estudo” exemplificam essa perspectiva ao orientar os alunos na organização do tempo, no planejamento das atividades e na sistematização do aprendizado. O ambiente estruturado e o acompanhamento pedagógico personalizado tornam-se, assim, pilares da autonomia estudantil (Projeto Hábitos de Estudo, 2025).

A mediação, conforme proposta por Vygotsky (2007), também se materializa na prática cotidiana. O apoio contínuo de professores e famílias é essencial para que os estudantes internalizem ferramentas cognitivas e emocionais que sustentam os hábitos de estudo. Relatos pedagógicos reforçam o papel do espaço familiar como ambiente mediador, capaz de dar sentido à rotina escolar e fortalecer a transição entre casa e escola (Rede Jesuíta de Educação, 2023). A aprendizagem, nesse contexto, é sempre atravessada por vínculos.

A contribuição de Dewey (1979), que entende a organização como prática educativa voltada ao desenvolvimento de competências, ganha forma na aplicação de metodologias ativas e na criação de ambientes que estimulam o protagonismo dos alunos. Cronogramas, metas e espaços dedicados ao estudo são expressões concretas dessa visão, conectando o ensino a experiências significativas e contextualizadas — condição essencial para a motivação e para a aprendizagem eficaz (Colégio Catarinense, 2024).

Por fim, os desafios enfrentados na prática — como a formação continuada dos professores, a escassez de recursos e o envolvimento familiar — reafirmam a necessidade de um suporte sistêmico e multidimensional, como propõem as teorias. A integração entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais é indispensável para o desenvolvimento pleno dos estudantes (Coutinho, 2020; Projeto Hábitos de Estudo, 2025). Promover hábitos de estudo e organização não é tarefa simples, mas é essencial. E quando teoria e prática caminham juntas, o chão da escola se torna mais fértil para que cada aluno possa crescer com autonomia, dignidade e potência.

#### 5.4 Exemplos e Impactos Práticos

Na tessitura do cotidiano escolar, são as práticas concretas que revelam o alcance das teorias. A implementação de estratégias voltadas ao desenvolvimento dos hábitos de estudo e da organização pessoal tem gerado resultados visíveis, relatados por educadores em diferentes contextos. Essas ações, muitas vezes simples, têm o poder de transformar rotinas, fortalecer vínculos e ampliar horizontes de aprendizagem.

Um exemplo recorrente é a reorganização do espaço físico da sala de aula, com a criação de mapas de sala e rotinas visíveis. Essa estrutura favorece o engajamento dos alunos, reduz distrações e promove um ambiente mais propício à concentração (Gestão de Sala de Aula, 2025). A previsibilidade das atividades, reforçada por quadros e painéis, contribui para diminuir a ansiedade e aumentar o senso de segurança — elementos fundamentais para que o estudante se sinta pertencente e capaz de aprender.

Do ponto de vista do aluno, o uso de ferramentas como cronogramas semanais, fichas de atividades e técnicas de anotação tem se mostrado eficaz na sistematização da aprendizagem e na gestão do tempo (Rede Jesuíta de Educação, 2023). Práticas como revisões diárias e incentivo ao estudo em casa ajudam a construir uma rotina consistente, que conecta esforço e resultado. Essa correlação explícita fortalece a autonomia e o protagonismo estudantil, mostrando que aprender também é um ato de escolha e persistência (Kumon, 2022).

A articulação entre professores, orientadores pedagógicos e famílias potencializa os efeitos dessas ações. Quando há envolvimento familiar — por meio de orientações, encontros e capacitações — a adesão dos alunos às rotinas de estudo se torna mais efetiva, e os resultados acadêmicos tendem a melhorar (Colégio Ranieri, 2025). Essa rede de apoio amplia o alcance das intervenções pedagógicas e reforça a ideia de que educar é tarefa coletiva.

Por fim, os impactos não se restringem ao desempenho escolar. Estudantes relatam menor estresse, maior confiança e mais disposição para enfrentar os desafios, especialmente nas fases de transição (Rede Jesuíta de Educação, 2023). Esses relatos confirmam o que a teoria já anunciava: a organização e os hábitos de estudo são pilares da autorregulação e da autoeficácia (Bandura, 1997). Quando bem conduzidas, essas práticas não apenas ensinam — elas cuidam.

## **6. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

A formação de hábitos de estudo e organização não acontece por decreto — ela exige presença, escuta e intencionalidade pedagógica. As propostas a seguir articulam teoria e prática, oferecendo caminhos concretos para que escolas públicas possam fortalecer a autonomia dos estudantes e prepará-los para os desafios da transição entre ciclos.

### **6.1 Programa Estruturado de Formação de Hábitos de Estudo**

Projetos como o “Hábitos de Estudo” têm demonstrado que é possível ensinar a estudar. A proposta envolve a elaboração conjunta de cronogramas semanais, que ajudam os alunos a organizar o tempo entre atividades escolares, lazer e deveres de casa, promovendo rotina e comprometimento (SOE, 2025). A sistematização do aprendizado é reforçada por práticas de memorização ativa — como resumos, mapas mentais e perguntas sobre os conteúdos — que superam a leitura passiva e favorecem a retenção (Projeto Hábitos de Estudo, 2025).

O acompanhamento individual por psicopedagogos e orientadores permite ajustar estratégias conforme o ritmo e as dificuldades de cada estudante, evitando que a rotina se torne mecânica ou desmotivadora. Essa personalização é essencial para atender à diversidade presente nas turmas. O envolvimento familiar também é parte do programa: encontros regulares oferecem orientações para criar ambientes favoráveis ao estudo em casa e manter a motivação dos alunos (Colégio Ranieri, 2025). Em contextos vulneráveis, esse apoio é ainda mais decisivo.

### **6.2 Capacitação Continuada de Professores**

A formação continuada dos professores é o alicerce que sustenta qualquer intervenção pedagógica. Oficinas e seminários capacitam os educadores para inserir o ensino metacognitivo em suas práticas, ajudando os alunos a pensar sobre como aprendem, identificar dificuldades e aplicar estratégias eficazes (Projeto Hábitos de Estudo, 2025). Além disso, a formação contempla o trabalho com turmas heterogêneas, respeitando ritmos e estilos diversos.

Mentorias e grupos de estudo entre docentes fortalecem a troca de experiências e a reflexão crítica, ampliando a qualidade das intervenções. Quando o professor é valorizado como pesquisador de sua própria prática, o impacto na aprendizagem dos alunos é profundo e duradouro.

### **6.3 Espaços e Recursos Adaptados**

Ambientes de aprendizagem também educam. A criação de bibliotecas acessíveis, salas de estudo climatizadas e espaços silenciosos, equipados com materiais variados e tecnologias como tablets e quadros digitais, favorece o engajamento e a concentração (Colégio Catarinense, 2024). Esses espaços funcionam como territórios de autonomia, onde o aluno pode estudar, colaborar e se reconhecer como sujeito do próprio processo.

Laboratórios de estudo e bibliotecas tornam-se também espaços de convivência, onde o conhecimento é construído coletivamente. A socialização entre pares fortalece competências socioemocionais e amplia o sentido da aprendizagem.

### **6.4 Metodologias Ativas e Personalização do Ensino**

Metodologias ativas como projetos, gamificação e mapas mentais colocam o aluno no centro da aprendizagem. Ao planejar suas atividades, monitorar o progresso e refletir sobre os resultados, o estudante internaliza a autorregulação e a autonomia previstas pelas teorias educacionais (Thompson, 2024). A personalização do ensino, por sua vez, respeita os diferentes ritmos e interesses, tornando o processo mais atrativo e efetivo.

Essas abordagens contribuem para o aumento do engajamento e a redução da evasão, especialmente em momentos de transição escolar. Quando o aluno se vê como protagonista, o vínculo com a escola se fortalece.

### **6.5 Monitoramento e Avaliação Contínua**

Avaliar é acompanhar, não punir. O monitoramento contínuo por meio de avaliações formativas permite observar o desenvolvimento dos hábitos de estudo e das competências cognitivas. Relatórios periódicos e *feedbacks* qualitativos oferecem uma visão detalhada do progresso dos alunos, ajudando os educadores a ajustarem suas estratégias (SOE, 2025).

Ferramentas digitais podem ampliar esse acompanhamento, promovendo interatividade e engajamento dos estudantes no próprio processo de aprendizagem. Quando o aluno participa da avaliação, ele aprende sobre si — e isso é parte da formação integral.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma que os hábitos de estudo e a organização pessoal não são apenas ferramentas escolares — são fundamentos para a construção de trajetórias educativas mais seguras, autônomas e significativas. Especialmente na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, esses elementos se tornam ainda mais decisivos, pois ajudam os alunos a atravessar um momento de reconfiguração cognitiva, emocional e social com mais estabilidade e confiança.

A revisão teórica e a análise das práticas pedagógicas mostraram que os hábitos de estudo não se resumem a ações mecânicas. Eles envolvem processos dinâmicos que articulam motivação, autorregulação, autoestima e vínculo com o conhecimento. Quando cultivados de forma sistemática, esses hábitos promovem melhorias no desempenho escolar, fortalecem a autoeficácia e ampliam a capacidade dos estudantes de lidar com os desafios do ciclo educacional (Boruchovitch et al., 2006; Coutinho, 2020).

No entanto, promover esses hábitos exige uma atuação integrada. É preciso investir na formação continuada dos professores, adaptar os espaços escolares, envolver as famílias e adotar metodologias que respeitem a diversidade dos estudantes. Superar essas barreiras é essencial para evitar os impactos negativos da falta de preparo — como a queda no rendimento, a baixa autoestima e o risco de evasão escolar.

A proposta pedagógica delineada neste trabalho — que articula programas estruturados, capacitação docente, orientação parental, ambientes organizados e metodologias ativas — constitui um caminho viável e eficaz para fortalecer os hábitos de estudo desde as etapas iniciais da educação formal. O monitoramento contínuo e a avaliação adaptativa garantem que essas práticas se ajustem às necessidades reais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais justa, afetiva e transformadora.

Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem essa abordagem, incorporando dados empíricos e investigações longitudinais que permitam compreender com mais precisão os efeitos dessas intervenções e como adaptá-las à pluralidade das escolas brasileiras.

Investir na formação de hábitos de estudo é, acima de tudo, investir na construção de uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida. É preparar os estudantes para que enfrentem com competência, coragem e dignidade os desafios educacionais e sociais que os esperam — dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. **As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico.** Revista Interacções, n. 1, v.1, 2005.
- ALMEIDA, E. R. **A relação da escola com as famílias no acolhimento aos alunos que ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.** Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017.
- ALMEIDA, L. et. Al. **Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário.** Revista da Educação em Educação, n 8 (1).2005, p. 63-74.
- ALMEIDA, L. **Inteligência, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar.** Braga, Edições APPORT ,1990.
- ALVES, E. S; MALHEIROS, A. P. S. **Um olhar sobre a formação inicial dos professores que ensinam Matemática na transição escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, Edição virtual, SBEM. Anais [...]. Edição virtual: SBEM, 2022.
- ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do ensino fundamental I para ensino fundamental II.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Londrina: Londrina. 2011.
- ARAÚJO, M. S. **Professores que ensinam Matemática a estudantes na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: análise de suas narrativas.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Anhanguera, Campo Grande, 2022.
- Bastos, S., & Keller, V. **Aprendendo a aprender: Uma introdução à metodologia científica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BORGES, R. S. M. **Desafios ao educador na transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas de São Paulo: uma proposta de formação.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BORUCHOVITCH, E. et al., SANTOS, A.A.A., COSTA, E.R., NEVES, E.R.C., CRUVINEL, M., PRIMI, R & GUIMARAES, S.E.R. **A construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos de Ensino Fundamental.** Psicologia, Teoria e Prática, 22, 2006.p.297-304.
- BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 12, 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. **As estratégias de estudo para realização de provas de alunos de 5ª série do 1º grau.** [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de comunicações científicas da XXVIII Reunião Anual de Psicologia (p.160). Ribeirão Preto: SBP, 1998.

BOURTON, C. **O Desenvolvimento da Linguagem.** Lisboa: Moarias Editores, 1997.

CAINELLI, Marlene Rosa. **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, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011. Disponível em: Acesso em 13 nov. 2017.

CASSONI, C. **Transição escolar das crianças do 5º ano para o 6º ano do Ensino 131 Fundamental.** 2017. 260f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo-USP, Ribeirão Preto-Brasil; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto- Portugal, 2017.

CASTANHO, S. B. **Análise de erros no Ensino Fundamental: uma transição do 5º para o 6º ano.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CARITA, A. et al. **Como ensinar a estudar.** 3ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.2006.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHOE, João Francisco de Carvalho. **Hábitos de estudo e estratégias de aprendizagem: Um Olhar Sobre os Procedimentos de Estudo dos Alunos do ensino Secundário Geral.** SCIAS Edu., Com., Tec., Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 01-20, jan./jun. 2023

CLETO, P.; COSTA, M. E. **A mobilização de recursos sociais e de *coping* para lidar com a transição de escola no início da adolescência.** *Inovação*, n. 12, p. 69-88, 2000. Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21540/2/45222.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 11.

COUTINHO, M. C. **Relações entre crenças de autoeficácia, atitudes e atribuição de sucesso e fracasso em matemática: um estudo com alunos em transição do 5º para o 6º ano.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

CUNHA, A. C.; MARTINEZ, F. W. M. **Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: a relação entre professores e alunos.** 2016.

Del Nero, C. **Programação de hábitos e desempenho no estudo.** São Paulo: Vetor, 1977

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores.** Campinas: Papyrus, 1997.

DIONIZIO, F. A. Q.; CAMARGO, J. A.; SILVA, S. C. R. da. **A aprendizagem da matemática na transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.** *Espacios*, v. 35, n. 12, 2014.

FERREIRA, L. F. D. **Um estudo sobre a transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da aprendizagem e do ensino de área e perímetro.** Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FURTADO, K. C. C. **Professoras que ensinam matemática na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II: discursos e práticas.** Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GRÁCIO, M. L. F., & Rosário, P. **Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil aprender**. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp.164-169). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições, 2004.

GONÇALVES, E. **Caminhos percorridos por alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental em matemática: identificando potencialidades, superando dificuldades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2014.

JONES, F. **Ações de integração para ajudar os alunos na transição do 5º para o 6º ano: a passagem dos alunos do Ensino Fundamental 1 para o 2 traz desafios e merece uma atenção especial da equipe gestora**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/445/acoes-de-integracao-para-ajudar-os-alunos-natransicao-do-5-para-o-6-ano>. Acesso em: 20 maio 2018.

LEITE, S. A. da S. **O fracasso escolar no ensino de 1º grau**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(163), 510-540, 1998.

MAIA, F. A.; SOARES, A. B.; LEME, V. B. R. **Relações Interpessoais em alunos na transição para o 6º ano do Ensino Fundamental**. *Perspectivas em Psicologia*, Buenos Aires, v. 16, n. 1, p. 1-13, jun./nov. 2019.

MELIN, L. **A transição para o ensino fundamental II: motivação para a matemática em relação com o contexto social percebido**. Orientador: José Aloyseo Bzuneck. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Comunicação, Educação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

MORAES, Y.S. **Escolhas didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: um olhar para a transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

NUNES, T. CARRAHER, D. SCHLIEMANN, A. L. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. *Revista Brasileira de Educação* Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14.

PILATI, O. **Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): Ensaio**. *Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 2, 11-30, 1994.

PAULA, A. P. et al. **Transição do 5º para o 6º ano no ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate**. *Revista Ensaios Pedagógicos*, v.8, n.1, p. 33- 52, jul. 2018.

RIBEIRO, C. & ALVES, P. **(In) sucesso escolar: a influência das estratégias de estudo e aprendizagem**. *Máthesis*, 20. 2011. p.45-54.

RIOS, C. M. A. **A transição do 5º para o 6º ano numa escola pública municipal de Salvador-BA: dificuldades dos estudantes, contribuições familiares e apoio escolar**. Tese (Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2020.

SANDER, G. P. **Pró-letramento: um estudo sobre a resolução de problemas e as atitudes em relação à Matemática apresentadas por professores do primeiro ciclo do ensino fundamental**.

Orientador: Nelson Antonio Pirola. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

SANTOS, L. T. **Investigação sobre o aprendizado da matemática no período de transição dos alunos do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, 2013.

SANTOS, R.A.L. dos. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2016. 104 p.

SIQUEIRA, N. M. da S. **Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e a educação física.** Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira. 95f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.