



**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E SUAS IMBRICAÇÕES NO OFÍCIO DE ALUNO**

**THE TRANSITION FROM NURSERY SCHOOL TO THE FIRST ELEMENTARY 1º
SCHOOL AND ITS IMPLICATIONS FOR THE STUDENT'S ROLE**

**LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA INFANTIL AL 1º AÑO DE LA ESCUELA
PRIMARIA Y SUS IMPLICACIONES PARA EL PAPEL DEL ALUMNO**

MENESES, Tuany Barbosa
Tuanybs23@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-3301-2175>

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt
angelabersch@gmail.com

FURG – Universidade Federal do Rio Grande
<https://orcid.org/0000-0002-1263-9309>

RESUMO Neste estudo qualitativo buscou-se compreender como os conceitos de criança e de aluno se sobressaem em meio à transição da etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, nas produções acadêmicas, disponibilizadas no banco de dados BDTD e no catálogo da CAPES. Os conceitos de ofício de criança e ofício de aluno no campo da sociologia da infância subsidiaram a discussão. Por meio da análise de conteúdo emergiram duas categorias analíticas “Tempo da escola e tempo de ser criança?” e “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?”. Por fim, os resultados apontam que o ofício de aluno prevalece e se sobressai mediante o processo de transição.

Palavras-chave: Ofício de aluno. Transição. Primeiro ano. Ensino Fundamental.

ABSTRACT This qualitative study sought to understand how the concepts of child and student stand out in the midst of the transition from the Early Childhood Education stages to the first year of Elementary School, in academic productions, made available in the BDTD database and in the CAPES catalog. The concepts of the craft of the child and the craft of the student in the childhood sociology field supported the discussion. Through content analysis, two analytical categories emerged: “School time and time to be a child?” and “Where is the space for play in 1st grade?”. Finally, the results showed that the role of pupil prevails and stands out during the transition process.

Keywords: Student work. Transition. First year. Elementary School

RESUMEN Este estudio cualitativo buscó comprender cómo los conceptos de niño y alumno se destacan en medio de la transición de las etapas de Educación Infantil al



primer año de la Enseñanza Primaria, en producciones académicas disponibles en la base de datos de la BDTD y en el catálogo de la CAPES. Los conceptos de oficio del niño y oficio del alumno en el campo de la sociología de la infancia subsidiaron la discusión. A través del análisis de contenido, surgieron dos categorías analíticas: “Tiempo escolar y tiempo para ser niño?” y “¿Dónde está el espacio para el juego en 1º de Primaria?”. Por último, los resultados mostraron que el papel del alumno prevalece y destaca durante el proceso de transición.

Palabras clave: Artesanía para estudiantes. Transición. Primer curso. Primaria.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo o direito à infância foi velado às crianças, por serem vistas como adultos em miniatura, e a criação social dos conceitos de infância e criança acabaram por impactar nessa rudimentar visibilidade (Ariès, 1986). Todavia, o campo da Sociologia da infância (Prout, 2010; Sarmiento, 2017) é o que mais tem se interessado em problematizar essas questões. Apesar de seu aparecimento no Brasil ter ocorrido recentemente, ou seja, há pouco mais de duas décadas, tem de maneira cuidadosa trazido consideráveis apontamentos e seus respectivos contrapontos ao se falar sobre infância e criança.

Dessa forma, o objetivo desse estudo é buscar compreender como os conceitos de criança e aluno se sobressaem em meio à transição da etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, nas produções acadêmicas disponibilizadas no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2012 a 2022, devido à reincidência dessa problemática.

A partir dos pressupostos da Nova Sociologia da Infância, a partir da qual se defende uma mudança de paradigma do lugar da criança e sua infância em pesquisas sociológicas, afirma-se a perspectiva das crianças enquanto atores sociais, e não apenas seres em processo de socialização (Oliveira, 2018). Nesse sentido, intencionamos subsidiar essa discussão, uma vez que existem inúmeras mudanças ocorridas na vida escolar da criança a partir de seu ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, como a nova rotina, estrutura e práticas de alfabetização. Por isso, enxergar a criança para além do aspecto escolar se torna relevante.



Em vista disso, pretendemos analisar as diferenças entre as duas etapas, por meio da perspectiva dos conceitos de ofício de criança e ofício de aluno no campo da Sociologia da Infância e as expectativas de papéis pré-concebidas à criança nesse momento de transição. Ao promover uma discussão sobre qual desses ofícios – de criança e de aluno – predomina à luz do processo de transição das etapas da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, selecionamos produções no estado do conhecimento desse estudo, que foram exclusivamente dissertações, uma vez que esse estudo faz parte do resultado de um levantamento de pesquisas a nível de mestrado.

Na sequência anunciamos que as correntes teóricas que subsidiaram essa investigação foram de autores como Palos (2021), Sirota (2021), Sarmiento (2017), referente a estudos sobre o ofício de aluno e ofício de criança, a partir do viés da Sociologia da Infância, e o conceito de expectativas de papel de Urie Bronfenbrenner (2002). Por conseguinte, apontamos os caminhos metodológicos, o método de análise de dados selecionado e o entrelace das dissertações e suas respectivas categorias, e encerramos com as considerações finais, a partir das discussões suscitadas ao longo do artigo e da análise das dissertações.

2 OFÍCIO DE ALUNO E OFÍCIO DE CRIANÇA

O termo ofício de aluno surgiu na sociologia francesa na década de 90 no século XX (Sirota, 1993; Perrenoud, 1994 *apud* Palos, 2021) com o intuito de dar nome à integração da criança na cultura e no modelo escolar propostos pela escola, que se mantém atualmente (Palos, 2021).

Este modelo de socialização escolar mantém ainda hoje, e apesar das inúmeras experiências de inovação pedagógica e das singularidades nacionais, um conjunto de invariantes estruturais que se consolidaram e difundiram a nível mundial com a construção da escola pública, no século XIX (Palos, 2021, p. 371).

Assim sendo, embora coexistam inúmeras variantes que caracterizam o ofício de aluno, aquela que mais se sobrepõe ainda é a sua relação direta com o saber, privilegiando saberes descontextualizados, supervalorizados e estimados pela escola, desconsiderando os saberes, as experiências prévias e os interesses das crianças



(Palos, 2021). Ao iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental, esses aspectos mencionados são percebidos pelas crianças, exclusivamente pela organização do espaço, rotina e obrigações:

[...] ao ingressar no Ensino Fundamental a criança se depara com uma realidade distinta da Educação infantil, na qual ela fica presa às cadeiras enfileiradas, o ensino é dividido por disciplinas com avaliações bimestrais, o tempo de socialização com os amigos é reduzido. Além disso, os professores têm uma linguagem mais formal e há uma exigência maior por parte deles e dos demais profissionais da escola de que a criança tenha uma conduta mais contida (Xavier; Oliveira, 2022, p. 40).

Na visão de Ana Palos (2021), isso ocorre devido às formas de organização do trabalho pedagógico, demarcando os traços culturais da escola, dado que os processos educativos estão, em sua grande maioria, mais voltados para quem os ensina do que para aqueles/as que aprendem, isto é, o próprio currículo que atua enquanto plano de ensino para o/a professor/a, construído e estruturado por ele/a não contempla a relevância da experiência de cada criança nesse processo. Até mesmo a organização dos espaços e tempos de aprendizagem acusa a normalização de uma prática educativa, uma vez que, independentemente do “[...]” “contexto escolar, se pratica uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula, com tempos e horários de ação escolar rigidamente estruturados [...]” (Palos, 2021, p. 371).

Já o ofício de criança surgiu na Sociologia da Infância com o intuito de trazer à tona uma nova perspectiva para a criança, devido à requerida expressão ofício de criança representar a entrada da criança no universo sociológico (Sirota, 2020). Introduziram-se e conceberam-se mudanças ao resgatar a infância de sua invisibilidade sociológica, tendo um olhar de seriedade para este momento da vida, assim como para as experiências sociais da criança (Sirota, 2021).

Rompendo com uma concepção excessivamente socializada de infância, em que a criança é considerada apenas um objeto passivo de socialização, essa nova perspectiva vê a criança como um verdadeiro parceiro nas interações sociais. Ele enfatiza a dimensão ativa da infância, ou o que os sociólogos de língua inglesa chamam de “agência”. Mas também insiste no contexto social e na função atribuída à infância – ou seja, a capacidade das crianças de criar uma identidade tanto no presente (de acordo com as exigências do seu estágio de vida atual) e no futuro. As crianças são, portanto, vistas como pessoas competentes, “seres reais” (Sirota, 2021, p. 379).

Cabe destacar que a expressão ofício de criança opera em outras instâncias de diferentes maneiras, em uma tendência interacionista, quando relacionada ao



âmbito escolar por exemplo, salientamos o significativo papel de intermediário que as crianças representam nas esferas de socialização (Sirota, 2021). O que por sua vez, “[...] nos permite descrever as várias estratégias utilizadas pelas crianças para enfrentar as situações, no contexto de interações que combinam elementos materiais, simbólicos e humanos [...]” (Sirota, 2021, p. 380).

Já na esfera familiar o ofício de criança é constituído por meio da interação, e em consonância com o ofício parental, ou seja, o papel de ser pai ou mãe (Sirota, 2020). Contudo, no ambiente da escola, o ofício de aluno ocorre por meio da interação com os papéis desempenhados pelos/as professores/as (Sirota, 2021). Dessarte, para que as crianças exerçam o seu ofício, elas “[...] devem, portanto, navegar em várias áreas de socialização que se cruzam [...]” (Sirota, 2021, p. 380), o que vem a corroborar com a compreensão das expectativas de papéis de ser um/a aluno/a do primeiro ano.

2.1 As expectativas de papéis em ser aluno/a do 1º ano

Segundo Bronfenbrenner (2002), os papéis são identificados enquanto rótulos usados para determinar posições sociais dentro de uma cultura, que podem ser distinguidos por diferentes características, como idade, sexo, ocupação ou status social. Sendo assim, a posição social de uma pessoa coaduna com seu rótulo de papel, podendo ser a resposta ao questionamento “Quem é aquela pessoa?” oriundo de alguém que conhece a pessoa e o contexto social no qual se encontra inserida (Bronfenbrenner, 2002).

Nesse sentido, as expectativas de papel seriam os comportamentos esperados de como uma pessoa em determinada posição na sociedade deve agir, e assim sucessivamente como os/as outros/as pessoas devem agir em relação ao seu status social (Bronfenbrenner, 2002), uma vez que as expectativas de papel possuem uma relação mútua entre status social e papel. É o que ocorre quando a criança emerge no espaço do 1º ano e se depara com expectativas de papel de aluno, deixando de lado o brincar e aderindo funções de aluno.

Está claro que o conceito de papel envolve uma integração dos elementos de atividade e relação em termos de expectativas sociais. Uma vez que essas



expectativas são definidas no nível da subcultura como um todo, o papel, que funciona como um elemento do microssistema, na verdade tem suas raízes no macrossistema de ordem mais elevada e em suas estruturas institucionais e ideologia associadas (Bronfenbrenner, 2002, p. 69).

Tem-se como subsídio a posição social da qual a pessoa faz parte, isto é, seu rótulo de papel perante a sociedade, seja ele etnia, gênero, parentesco ou qualquer outra característica que seja possível inserir essa pessoa em um determinado grupo social. “Associadas a todas as posições na sociedade estão as expectativas de papel, como a pessoa naquela posição deve agir e como os outros devem agir em relação a ela” (Bronfenbrenner, 2002, p. 69).

Está evidente que se espera da criança, ao iniciar o 1º ano, determinados comportamentos, mudanças e alcance de objetivos para com essa nova etapa de educação básica, que é a alfabetização (Brasil, 2018). Logo, isso vem a ocorrer devido à sua nova posição social, rótulo de papel, expectativas de papel, uma vez que:

[...] a tendência a provocar comportamentos de acordo com as expectativas para um determinado papel é uma função da existência de outros papéis no ambiente, que atraem ou inibem comportamentos associados ao papel determinado (Bronfenbrenner, 2002, p. 76).

Desse modo, cabe dissertar sobre os direitos da criança neste novo contexto, de que antes mesmo delas passarem a compor o espaço/tempo do 1º ano já existe historicamente e socialmente uma expectativa de papel em se tornar e ser um/a aluno/a do 1º ano. Por isso, há a importância de analisar as produções em relação a essa temática sob o viés da sociologia da infância e seus outros mecanismos envolvidos, a seguir apresentamos a metodologia desenvolvida para tal estudo.

3 METODOLOGIA

É importante ressaltar do que se trata um estado do conhecimento, assim como sua relevância e diferença quanto ao estado da arte. Na visão de Souza e Vasconcellos (2020), ambas são denominações de buscas sistemáticas de um conhecimento específico em certo período e sua abrangência atualmente. Logo, pesquisadores/as que optam por fazer um estado da arte ou do conhecimento, possuem um objetivo em comum: “olhar para trás”, descobrir como já foi pesquisado



aquele assunto, que interessa a esse/a pesquisador também pesquisar (Silva; Souza; Vasconcellos, 2020).

Contudo, também possuem suas especificidades. O estado da arte, por exemplo, tem como intencionalidade ir além do mapeamento das produções científicas, sendo dessa forma uma busca mais abrangente, que têm como ênfase analisar como determinado conhecimento vem sendo pesquisado, disponibilizado e publicado em anais de evento, periódicos e congressos (Ferreira, 2002).

Já o estado do conhecimento é um mapeamento mais restrito às publicações de determinado tema, no qual não congrega a multiplicidade de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento, por isso o primeiro passo de um mapeamento sistemático, deve iniciar seu processo por meio de um estado do conhecimento (Soares; Maciel, 2000). Desse modo, optamos pela escolha do estado do conhecimento, elencando apenas dissertações devido a esse estudo ser componente de uma pesquisa a nível de mestrado.

Cabe salientar que esse estudo de cunho qualitativo potencializou uma pesquisa flutuante no banco de dados BDTD e CAPES, à procura de produções sobre a temática do processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, diante das combinações de palavras-chave: “transição da educação infantil” AND “anos iniciais”; “transição da educação infantil” AND “corpo”; “primeiro ano do ensino fundamental” AND “lúdico”; e “ensino de nove anos” AND “educação infantil”, no período estipulado de 2012 a 2022.

Estes termos foram selecionados devido a esse estudo ser componente de um recorte do Estado do Conhecimento de uma dissertação, e os quais apresentaram significativos assuntos quanto à problemática da concepção de aluno nesse processo de transição. Alcançamos, o total de 10 dissertações que foram analisadas em sua integralidade, especificamente para compreender como os conceitos de criança e de aluno se sobressaem em meio à transição da etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental nas produções acadêmicas, disponibilizadas no banco de dados BDTD e no catálogo da CAPES.

Além disso, estudos apontam que para o ingresso do 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, apesar de ser considerado um avanço na garantia ao acesso à educação, a escola ainda não se encontra preparada para



atender às necessidades e especificidades da infância, o que acaba culpabilizando e/ou desvalorizando o trabalho dos/as professores da etapa anterior, quando as crianças apresentam significativas resistências e dificuldades na nova etapa de educação (Barboza, 2020; Martinatti, 2012; Faria, 2018).

Vale destacar que, devido à nossa proposição inicial de discutir sobre o ofício de aluno e ofício de criança no primeiro ano do Ensino Fundamental nessas produções acadêmicas, algumas delas acabaram por não compor essa investigação. Contudo, aquelas em que no seu título e/ou resumo apresentavam essa problemática, e/ou tratava, de assuntos que se aproximavam, acabaram sendo incorporadas para a referida análise, como representado no quadro 1.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas

BANCO	AUTOR/ ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO REGIÃO
BDTD	Ferrão, Fernando (2016)	Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais	Universidade Federal de Santa Maria/ RS
BDTD	Zanatta, Joana (2017)	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: Uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.	Universidade Federal do sul de Chapecó/ SC
BDTD	Martinati, Adriana (2012)	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Universidade Católica de Campinas/ SP
BDTD	Fernandes, Iêda (2015)	Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal/ RN
CAPES	Moretti, Sheila (2019)	A passagem da criança da educação infantil para os anos iniciais e a construção do ofício de aluno.	Universidade Regional de Blumenau FURB/ SC
CAPES	Pinheiro, Kelen (2021)	Narrativas infantis: experiências iniciais sobre a "escola de gente grande"	Universidade Federal do Mato Grosso Cuiabá/ MT
CAPES	Pestana, Amanda (2020)	O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	Universidade do estado do Rio de Janeiro São Gonçalo/ RJ
BDTD	Santos, José (2019)	A corporeidade criança vai à escola?	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba/ MG



BDTD	Nois, Letícia (2021)	O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: Uma análise das narrativas de crianças	Universidade Federal de São Carlos/ SP
BDTD	Faria, Daniela (2018)	A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	Universidade Federal de Uberlândia/ MG

Fonte: Produzido pela autora, 2024.

Nessa perspectiva, alcançamos o total de 10 dissertações selecionadas para análise, na qual seus respectivos conteúdos davam uma ênfase significativa quanto às perspectivas das crianças diante dessa transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e a dimensão lúdica, o brincar e as brincadeiras desaparecerem ou foram reduzidas diante desse processo. Logo, posteriormente a essa apresentação, elucidamos a escolha do método de análise para os dados adquiridos nesse levantamento.

Diante desse recorte de dissertações, a maneira como almejamos analisar os dados é a análise de conteúdo, que, segundo Laurence Bardin, é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do contexto das mensagens” (1997, p. 38). Ainda,

Pertencem, pois ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas, que a partir de conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares (Bardin, 1997, p. 42).

Portanto, a partir de uma análise minuciosa dessas produções, apresentamos as categorias que emergiram, deliberadamente, intituladas com pertinentes interrogações a respeito da discussão sobre qual ofício de aluno ou ofício de criança do campo da Sociologia da infância prevalece diante do processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. A primeira delas intitulamos “Tempo da escola e tempo de ser criança?” que reuniram estudos que problematizavam o tempo, o brincar e as mudanças na ótica da criança. Na segunda categoria, que foi intitulada diante do seguinte questionamento “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?”, contemplamos aquelas em que problematizamos o espaço das brincadeiras lúdicas.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a busca no banco de dados BDTD e CAPES, é fundamental explicitarmos como as categorias “Tempo da escola e tempo de ser criança?” e “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?” surgiram e por que em cada uma delas foram consideradas determinadas dissertações. A primeira delas “Tempo da escola e tempo de ser criança?”, que obteve o montante de cinco estudos, em grande parte apresentava uma significativa ênfase na problematização desse tempo entre Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, na ótica das crianças sobre a escola, assim como outras temáticas como processo de escolarização e a potente discussão da visão adultocêntrica sobre a criança no prisma do vir a ser.

Desse modo, apresentamos o compilado das dissertações dessa categoria, e seus pontos mais relevantes para essa investigação que vão ao encontro dessa pesquisa, que visa além de provocar possíveis discussões potentes no campo da educação, também uma notável reflexão e sensibilização sobre a concepção de aluno para a de criança, na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.1 O entrelace das dissertações e suas respectivas categorias

O estudo de Ferrão (2016), intitulado “Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais”, teve como objetivo investigar as percepções sobre a escola, evidenciadas por uma turma pré-escolar, na transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, caracterizado, pela ótica das crianças, o processo de escolarização vivenciado por elas em ambos os momentos, Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Ferrão (2016) traz uma potente discussão sobre o tempo, mencionando que o tempo representado pela física do homem é um objetivo mensurável, carregando uma função social reguladora. Entretanto, para a autora, o tempo “[...] não existe em si mesmo, ele é antes de tudo um marco social, resultado de um longo processo de aprendizagem [...]” (Ferrão, 2016, p 40). Por isso, ressalta olharmos para o tempo a



partir da organização dele e das relações com os espaços escolares, que propiciam as experiências escolares.

Diante disso, Ferrão demonstrou em seu estudo que o tempo, antes destinado a pracinha, almoço, roda de conversa e acolhida, que faziam parte do cotidiano das crianças na Educação Infantil, ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental, acabou por ser reduzido ao tempo de atividades de alfabetização, por meio de projetos de incentivo à leitura, musicalização e higiene bucal.

Entretanto, apesar de sabermos da relevância dessas aprendizagens propiciadas nesses projetos, o que ficou evidente foi que as atividades estavam muito mais voltadas na perspectiva da professora, corroborando com as características do modelo escolar vigente que “[...] consiste no fato de este privilegiar os saberes abstratos e descontextualizados, subvalorizando as competências práticas e sobrevalorizando os conhecimentos teóricos [...]” (Palos, 2021, p. 371). Afinal, existia uma grande preocupação da professora de preencher a rotina, e essas atividades pouco desafiavam as crianças, por virem a partir de informações prontas (Ferrão, 2016), sem dispor quaisquer possibilidades de criação a partir do repertório lúdico das crianças, ou buscar questionamentos diante do que as crianças já sabem e conhecem.

Já o estudo de Fernandes (2015), intitulado “Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola”, visou investigar o que contam as crianças, em narrativas elaboradas em rodas de conversa sobre suas experiências da vida escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A autora apresentou diante da análise dos dados, referente às narrativas das crianças, três dimensões, que obtiveram as titulações Funcionalista, Estruturalista e Interacionista.

Por conseguinte, as dimensões que nos interessam, para a problematização do ofício de aluno e ofício de criança, são as dimensões Funcionalista e Estruturalista, que demarcam as finalidades e as normas da escola e os aspectos da rotina do primeiro ano, respectivamente. Contudo, reiteramos que, na dimensão estruturalista, Fernandes (2015) apresenta a seguinte fala da criança: “[...] aqui na escola temos que estudar bem [...]” (2015, p. 89), quando, em uma roda de conversa, as crianças tiveram que contar a um alienígena como era o primeiro ano do Ensino Fundamental.



Podemos inferir que a criança entende que a escola não propõe apenas que se estude, mas que é preciso estudar “bem”: de maneira organizada, realizando todas as tarefas, participando das aulas e fazendo mais e melhor o que se espera delas (Fernandes, 2015, p. 92-93).

Isso salienta resquícios das expectativas de papel em ser aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, dado que “[...] a colocação de uma pessoa num papel tende a evocar percepções, atividades e padrões de relação interpessoal consistentes com as expectativas associadas àquele papel” (Bronfenbrenner, 2002, p. 74).

Além disso, imperam demarcações profundas da cultura escolar e a construção inicial do ofício de aluno, concebido pelo campo da sociologia da infância, que surgiu em meados do século XX, com a pretensão de dar nome à imersão da criança na cultura e no modelo determinado de agir no espaço da escola, que ainda permanece na contemporaneidade (Palos, 2020). Assim que iniciam o primeiro ano, esses são os primeiros aspectos apontados pelas crianças. Nessa perspectiva, compreendemos que a cultura escolar é representada pelo remodelamento dos comportamentos, na transformação do caráter e da alma, que sofre uma disciplina do corpo (Júlia, 2001). E o ofício de aluno, cunhado pela sociologia da infância, é uma das consequências dessa cultura escolar.

Esta ideia é perceptível também na pesquisa de Moretti (2019), intitulada “A passagem da criança da educação infantil para os anos iniciais e a construção do ofício de aluno”, ao ressaltar em suas considerações finais, como reflexão dos resultados, que enquanto a Educação Infantil mantém uma proposta mais sensível às manifestações da criança diante do brincar e do lúdico, no primeiro ano do Ensino Fundamental o que prevalece é a perspectiva mecânica de alfabetização, desconsiderando a brincadeira desse processo.

Precisamos refletir que brincar é uma atividade primordial para as crianças elas estando ou não em fase de alfabetização. Novamente, é preciso dizer que este é um direito que lhes assiste. Muitos estudos de diversas correntes teóricas continuam sendo realizados em defesa do argumento que o brincar, além de necessário à vida das crianças, é um direito que lhe é assegurado (Moretti, 2019, p 124).

Nessa mesma sintonia, Pestana (2020) expressa em seu estudo “[...] O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental [...]” que, em um curto espaço de tempo, a criança no primeiro ano deixa



de ser reconhecida como criança e vai se tornando aluno, “[...] tendo assim, por encerrado o período do lúdico, das brincadeiras, das músicas, do parquinho, das rodas de conversa [...]” (Pestana, p. 45-46).

Durante um longo período nos contributos da Sociologia da infância, a criança esteve indissociável à ideia de socialização, pois se enxergava esse estágio da infância como um momento que deveria se aproveitar para sua iniciação na vida social e que, com o passar do tempo e sua evolução, se tornariam atores sociais (Muñoz, 2006). No entanto, essa concepção de socialização se altera ao passo que a infância passa a ser vista como uma realidade socialmente construída, isto é, a compreensão de que a infância é concebida a partir de inúmeros aspectos de nossa sociedade, como normas, direitos e variações históricas (Muñoz, 2006).

Além disso, Santos (2019) em “A corporeidade criança vai à escola?” propiciou diante de sua pesquisa um outro elemento que converge para essa transformação da criança em aluno, que é a disciplinarização e a supremacia em conteúdos cognitivos, excluindo cada vez mais o corpo de seus processos educativos. Isso acontece devido ao fato de muitos/as de nós, educadores/as, acreditarmos que a melhor maneira das crianças aprenderem no primeiro ano do Ensino Fundamental é estando sentadas em suas classes, enfileiradas e quietas (Pinheiro; Bersch, 2021). “É preciso perceber e permitir o corpo como sujeito primordial no processo de aprendizagem significativa e não apenas estabelecer estratégias que desconsiderem as experiências corporais” (Santos, 2019, p. 33).

Por fim, encerramos esse compilado de dissertações da categoria “Tempo da escola e tempo de ser criança?”, ressaltando e problematizando algumas questões que estão perpassando a chegarmos ao nosso intuito de compreender como os conceitos de criança e de aluno se sobressaem em meio à transição das etapas educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, nessas pesquisas. Dessa forma, é importante frisar temáticas contempladas nessa categoria: o tempo da escola e o tempo da criança não convergem entre si no espaço do 1º ano do Ensino Fundamental (Ferrão, 2016); a concepção de que não basta estudar, tem que estudar bem, isto é, as crianças, além de desempenharem um bom papel de aluno, também precisam se adequar e seguir as regras e normas da escola, oriundas da cultura escolar (Fernandes, 2015); a perspectiva mecânica da alfabetização, sem



componente lúdico e/ou brincar (Moretti, 2019); a criança desaparecer e ir se transformando em aluno (Pestana, 2020); e a disciplinarização do corpo no primeiro ano.

4.2 As intersecções entre as pesquisas e a categoria “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?”

Outrossim, elucidamos nesse instante a segunda categoria, intitulada “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?”, destacando significativas temáticas que abrangem a potente discussão de qual ofício de aluno ou de criança prevalece diante da inserção da criança no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, em relação ao espaço dado às brincadeiras, e a influência dada às leis e competências que regem a educação básica diante desse processo de transição.

[...] entende-se que a brincadeira de papéis sociais constitui fator primordial de mediação, na criança pré-escolar, de modos humanos de ser. O brincar de (papéis sociais) movimenta, na criança, a imaginação, o controle sobre seu próprio comportamento, por meio de regras criadas para a realização do tema da brincadeira (Zanatta, 2017, p. 42).

Conforme Joana Zanatta (2017), em “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: Uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”, algumas indagações incluem: o que dizem as crianças sobre esse novo espaço do primeiro ano? E o que sentem? A autora solicitou que elas contassem um pouco sobre o que fazem na escola? A unanimidade das respostas para estes questionamentos foi afirmar que elas estudavam.

Todavia, quando perguntado sobre o que elas brincavam quando estavam na creche, na pesquisa de Zanatta (2017), as respostas obtidas foram “a gente brincava de balanço, gangorra, areia, escorregador” e que gostavam muito da Educação Infantil, porque tinham brinquedos e brincavam. Embora essas brincadeiras assumam “[...] uma espontaneidade que acaba se sobrepondo ao que constitui e caracteriza a brincadeira nesse âmbito de ensino” (Zanatta, 2017, p. 43), é notável que o espaço dado à brincadeira passa a não existir mais no primeiro ano, pois precisam estudar, escrevendo, lendo e fazendo continha.



Assim sendo, percebemos o olhar das crianças para as diferenças desses dois contextos e suas peculiaridades, quando feito o questionamento: o que vocês tanto estudam aqui? E elas respondem dizendo que “a gente pinta e a gente escreve”, “Fazer continha, nós escrevemos”, “A escrever, a ler”. Nos relatos percebe-se a ausência do elemento brincar. Conforme Melo (2019), o brincar constitui-se como uma atividade muito importante, não somente na infância, mas em todas as fases da vida, proporcionando por meio do lúdico e das brincadeiras a interação da criança com o mundo.

Ademais, Martinati (2012) ao estudar sobre a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais, na perspectiva de seus protagonistas, crianças e professores, na pesquisa intitulada “Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental”, problematiza a implementação da lei 11.274, que introduz o ensino de nove anos, e a inserção da criança de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo em que se deve pensar no acesso à criança de seis anos na escola pública, é necessário também “repensar sobre como vem sendo construída essa escola. A educação da infância é legitimada?” (Martinati, 2012, p. 34).

Aliás, é perceptível ao apresentar as categorias de análise do estudo supracitado com relação à atividade lúdica na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), segundo Martinati (2012), a restrição do brincar. Menciona-se o exemplo de uma das crianças pedindo para ir para o parquinho, inúmeras vezes, o que lhe foi negado pela professora, com múltiplas desculpas. Logo, esse comportamento da criança de implorar para ir brincar no parquinho foi recorrente ao longo da pesquisa, tanto no início da inserção quanto um mês depois.

Isso denota uma significativa diferença entre uma etapa e outra, pois a ênfase dada ao brincar e interagir na etapa da educação infantil é vista como imprescindível àquele contexto, porém ao ingressar no primeiro ano o enfoque é muito grande na alfabetização (Brasil, 2018) e simultaneamente no ofício de aluno. O que é necessário a ponto de brincar e interagir perderem tanto a dimensão tempo como também espaço?

De alguma forma, à luz da instituição a criança “morre” enquanto pessoa, com saberes, experiências, emoções, desejos, sentimentos próprios, para dar lugar



somente à imagem de aprendiz, receptor da ação do adulto, agente de comportamentos a seguir e cumprir, pelo qual é também avaliado/a a todo momento enquanto aceitável e inaceitável (Sarmiento, 2011).

Pinheiro (2021), em "Narrativas infantis: experiências iniciais sobre a "escola de gente grande", apresenta elementos que convergem para com estas afirmações. As crianças mencionam que estar em uma escola de Ensino Fundamental significa crescer, e crescer é importante para todo mundo, por isso não fazer mais parte da escola de crianças pequenas se torna satisfatório. Todavia, cabe problematizar se seria algo que partiu delas ou do que escutam e aprendem no espaço escola, diante das imbricações de aluno/a, dado que:

Em razão de compreendemos que nosso sistema de ensino ainda se encontra intrínseco o idealismo no futuro, isto é, no que as crianças podem vir a ser, o que podem e conseguem aprender dentro da escola, assim por diante. Dificilmente às enxergamos no seu presente, no que já podem e já conseguem, no que são e não no que serão (Meneses, 2024, p. 114).

No entanto, não prevalece somente este sentimento nas crianças, mas também desejos de desempenhar novamente atividades presentes na Educação Infantil. Isso se percebeu a partir das falas, sendo o elemento mais ressaltado por elas a ausência das brincadeiras diárias, por meio de questionamentos como "Hoje vamos para o parquinho?". Neste sentido,

[...] não existe uma continuidade das brincadeiras entre as etapas, a impressão que tinha e confirmei é que a redução do tempo de brincar e oportunidade de construção nas brincadeiras é reduzida drasticamente no Ensino Fundamental (Pinheiro, 2021, p 141).

Ainda nesse mesmo prisma, Nois (2021), em sua pesquisa intitulada "O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: Uma análise das narrativas de crianças", enaltece o olhar das crianças para a diferença dos espaços da escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, afirmando que, na nova escola de Ensino Fundamental, além de ser bem maior que a escola anterior, elas também possuem muitos outros espaços destinados aos estudos, por ter mais salas de aula, biblioteca e laboratório de informática, enquanto que na escola de Educação Infantil existem mais espaços para brincar.



Destarte, é notável que o ofício de aluno configurado pelo campo da sociologia da infância se sobrepõe diante das inúmeras mudanças apresentadas no espaço do primeiro ano do Ensino Fundamental. Quanto às discussões da ausência do brincar e, conseqüentemente, da mudança dos espaços da escola de Ensino Fundamental, Faria (2018) investiga, em “A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças”, de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos professores e pelas crianças durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, expressando que:

As vozes das crianças apontaram a todo o momento para a relevância do brincar em suas vidas, destacando que a escola ideal seria uma escola em que se brinca. As crianças também revelaram alguns anseios, dúvidas e receios sobre o 1º ano do Ensino Fundamental. As concepções apresentadas por elas nos parecem reflexos de uma construção social que supervaloriza a leitura e a escrita e aponta o brincar como atividade improdutiva e destituída de valor (Faria, 2018, p. 146).

Por fim, destacamos os aspectos mais mencionados na categoria “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?”. Ao começarmos pelo estudo de Zanatta (2017) percebeu-se, diante da fala das crianças, que não existe mais espaço destinado à brincadeira no 1º ano, pois precisam escrever e fazer continha. Assim também Nois (2021) denota o olhar da criança para a diferença dos espaços da escola de 1º ano do Ensino Fundamental. Faria (2018) reitera a desvalorização do brincar por parte da escola nesse momento de transição, o que se assemelha com os estudos de Martinati (2012) e Pinheiro (2021), que apontam a restrição do brincar no parquinho, mesmo quando solicitado inúmeras vezes pelas crianças.

Essas particularidades preconizam a visão da concepção de aluno, diante da inserção da criança no universo do Ensino Fundamental. Diante do exposto até aqui, percebemos que existem inúmeras imbricações ao ofício de aluno concebidas diante desse modelo escolar rígido e fixo quanto à maneira de alfabetizar, e que as crianças não são vistas enquanto atores sociais, pois nem sequer são vistas como crianças e sim enquanto alunas. Sua principal forma de se expressar e comunicar lhes é privada. Ademais, conforme os estudos apontam, o ensino de nove anos acarretou alguns obstáculos na vida escolar das crianças, como principal deles a escola não estar preparada para receber crianças ainda tão pequenas no contexto do 1º ano.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender como os conceitos de criança e de aluno se sobressaem em meio à transição das etapas Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, diante das produções acadêmicas, disponibilizadas no banco de dados (BDTD), e no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), elucidamos a preponderância de duas categorias. A primeira categoria é intitulada “Tempo da escola e tempo de ser criança?” na qual apuramos que, a partir das análises, é transparente que o tempo da escola e o tempo de ser criança nesse espaço não convergem entre si. As práticas escolares se apresentam descontextualizadas para as crianças, voltadas em grande maioria para a perspectiva da professora, depreciando os conhecimentos prévios das crianças. Ressaltamos também a transformação da criança em aluno, diante da premissa de que elas precisam estudar bem, isto é, se enquadrar às novas regras e rotinas, correspondendo aos bons resultados.

Na mesma direção, a segunda categoria é intitulada “Onde está o espaço da brincadeira no 1º ano?” e seus resultados corroboram para com os da categoria anterior. Contudo, se detém à restrição do espaço dado ao brincar e à brincadeira no 1º ano apresentando assim cenas de inúmeras privações do espaço do parquinho, e o quanto as crianças sofrem com essa limitação. Além disso, também mencionamos as notáveis diferenças dos espaços da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental, mencionando que a nova escola possui mais espaços destinados aos estudos e poucos para as brincadeiras.

Portanto, intencionamos encerrar provocando a todos/as refletir se é realmente necessário a criança se tornar um aluno – no sentido de ofício de aluno – no primeiro ano do Ensino Fundamental? Será que o parquinho, o lúdico e o brincar precisam ser excluídos do processo de alfabetização? Será que as crianças só aprenderão se estiverem enfileiradas umas atrás das outras, sentadas, passivas? Ou existem outras maneiras delas aprenderem?



TUANY BARBOSA MENESES

Professora de Educação Infantil na rede Municipal de Rio Grande, RS, Bolsista CAPES, Mestranda pelo programa de pós-graduação PPGEDU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Integrante dos grupos de estudos e pesquisa ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade e ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade.

ÂNGELA ADRIANE SCHMIDT BERSCH

Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande FURG. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental PPGA/FURG. Graduada em Educação Física e Pedagogia. Líder do Grupo ECCOS Educação, Corpo, Cultura do movimento Humano e Sociedade e vice-líder do ECOINFÂNCIAS Infâncias, Ambientes e Ludicidade

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, 101 p.

BARBOZA, G. M. *Agora, acabou a brincadeira?* A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020, 116 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: Persona, 1997. 279 p.

BDTD, Biblioteca de Teses e Dissertações. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL, Lei n. 11.274/06 Lei que Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 29, 30, 32 e 87, 6 fev. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília 2018. *Portal do Mec*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 11 mai. 2024.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, 267 p.



CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 26 set. 2024.

FARIA, D. *A educação infantil e o ensino fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças*. 2018. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

FERNANDES, I. *Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola*. 2015. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Natal, Rio Grande do Norte.

FERRÃO, F. *Tempo de quê? As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais*. 2016. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

FERREIRA, N. S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.1, n. 1, p. 10-43. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/e9023977-ec31-43ec-802a-7ba9759d8ea2> Acesso em: 1 out. 2024.

MARTINATI, A. *Faz de conta que eu cresci: O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental*. 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

MELO, J. C. de. A função do lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. *Humanidades e Inovação*, v. 6, n. 15, p. 316-325, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1500#:~:text=O%20presente%20artigo%20teve%20como%20> Acesso em: 1 out. 2024.

MENESES, T. B. Uma experiência da pesquisadora com a participação das crianças da educação infantil na feira das ciências. In: PIREZ, D. R. M; ARAÚJO, R. R. de.; MACHADO, E. de P.; LEMOS, F. S. de. (org.). *Registros e relatos 2023: VII Feira de Ciências: integrando saberes no Cordão Litorâneo*. Porto Alegre: Casalettras, 2024, p.114-120.

MORETTI, S. *A passagem da criança da Educação Infantil para os anos iniciais e a construção inicial do “ofício” de aluno*. 2019. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina.

MUÑOZ, G. L. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006. Disponível em:



<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Acesso em: 26 set. 2024.

NOIS, L. *O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças*. 2021. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

OLIVEIRA, F. L. Sociologia da infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? *Contemporânea*, v. 8, n. 2, p. 441-468, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/644/pdf>

Acesso em: 30 set. 2024.

PALOS, A. C. Ofício de Aluno / Pupilhood. In: TOMÁS, C. et al. (org). *Conceitos chave em sociologia da infância*. Braga: Uminho, 2021, p. 369-376.

PESTANA, A. *O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. 2020. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

PINHEIRO, S.; BERSCH, A. Corporeidade na e para Infância: Uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental. In: BERSCH, A.; PISKE, E. *Práticas Educativas nas Infâncias em diferentes contextos*. 1. ed. Rio Grande: FURG, 2021, 171 p.

PINHEIRO, K. *Narrativas infantis: experiências iniciais sobre a “escola de gente grande”*. 2021. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Cuiabá, Mato Grosso.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./ dez. 2010. Disponível em: <https://scielo.br/j/cp/a/86463c9grYmgkL6NNV4wxD/?FORMAT=PDF&LANG=pt>.

Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, J. *A corporeidade criança vai à escola?* 2019. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, Minas Gerais.

SARMENTO, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733#:~:text=Acesso em: 01 out. 2024.>

SARMENTO, M. J; FERNANDES, N; TOMÁS, C. Figuras da criança na sociologia da Infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, v. 1, n. 1, p. 39-59, maio 2017. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7379/1/56363-115145-1-PB-1.pdf>
Acesso em: 30 set. 2024.



SILVA, A. P. P.; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 1-12, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SIROTA, R. Ofício de criança/ Childhood as an occupation. In: TOMÁS, C; et al. (org.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspectivas Globais. Braga: Uminho, 2021, p. 379-383.

SOARES, M. B; MACIEL, F. *Alfabetização - Série Estado do Conhecimento*. 1. ed. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000.

XAVIER, E. F.; OLIVEIRA, P. R. O espaço do brincar na educação infantil e ensino fundamental: rupturas e continuidades. *Revista Lex Cult*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 37-56, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/629> Acesso em: 30 set. 2024.

ZANATTA, J. *Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: Uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano*. 2017. 65 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Chapecó, Santa Catarina.

Submetido em: 09/11/2024

Aceito em: 14/07/2025