

## **Na tecitura da vida cotidiana das crianças: a passagem da educação infantil para os anos iniciais**

**In the fabric of children's everyday life:  
the passage from childhood education to the early years**

**En el tejimiento de la vida cotidiana de los niños:  
el paso de la educación infantil a los primeros años**

Geysa Spitz Alcoforado de Abreu    
Universidade do Estado de Santa Catarina

### **Resumo**

A pesquisa realizada teve por finalidade investigar como se dá a passagem da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de educação em Florianópolis – SC. Analisar se tem sido possível articular discursos e práticas educativas capazes de minimizar o impacto e a ruptura da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi de abordagem qualitativa e adotou o método de inspiração etnográfica. Teve a observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas, a utilização de situações lúdicas com as crianças (Grupo Focal) como técnicas para coleta e geração de dados. Para a segunda e a terceira etapas, cujas fontes foram documentais, utilizou-se o método interpretativo. Para além dos objetivos da pesquisa, buscou-se fomentar a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que se debruçassem sobre a temática da transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais. Assim, 13 trabalhos foram concluídos por meio dessa pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição entre etapas de ensino. Infância. Brincar.

### **Abstract**

The research carried out had a purpose to investigate how the transition from early childhood education to the initial years of elementary school takes place in the public education network in Florianópolis – SC. Investigate whether it has been possible to articulate educational discourses and practices capable of minimizing the impact and disruption of early childhood education for the initial years of elementary school in the municipal education network of Florianópolis. The research had a qualitative approach and adopted the ethnographic-inspired method. There was participant observation, questionnaires, semi-structured interviews, the use of playful situations with children (Focus Group) as techniques for collecting and generating data. For the second and third stages, whose sources were documentary, the interpretative method was used. In addition to the research objectives, we sought to encourage the production of TCCs that focused on the theme of the transition between Early Childhood Education and Early Years. 13 works were completed.

**Keywords:** Early Childhood Education. Elementary School. Transition between teaching stages. Infancy. To play.

### **Resumen**

La investigación realizada tuvo como objetivo investigar cómo se da el paso de la educación inicial a los primeros años de la Educación Primaria en la red de educación pública de Florianópolis – SC. Indagar si ha sido posible articular discursos y prácticas educativas capaces de minimizar el impacto y la ruptura de la educación infantil para los primeros años de la escuela primaria. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y adoptó el método de inspiración etnográfica. Ella tuvo observación participante, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, el uso de situaciones lúdicas con los niños (Grupo Focal) como técnicas para la recogida y generación de datos. Para la segunda y tercera etapas, cuyas fuentes fueron documentales, se utilizó el método interpretativo. Además de los objetivos de la investigación, se buscó fomentar la producción de Trabajos de Conclusión de Curso que se enfocaran en el tema de la transición entre la Educación Infantil y los Primeros Años. Se concluyeron 13 trabajos.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Educación Primaria. Transición entre etapas de enseñanza. Infancia. Jugar.



## 1. INTRODUÇÃO

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação.  
*D. W. Winnicott*

Foi das e nas tramas diárias das crianças, sobretudo, nas instituições onde vivenciam um de seus maiores dilemas, que é a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, que vimos surgir a necessidade de realizar esta pesquisa. Sobretudo investigar como a educação infantil e o ensino fundamental tem se relacionado, buscando perceber se tem sido possível articular discursos e práticas educativas capazes de minimizar o impacto e a ruptura da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Florianópolis.

Afirmamos a infância não apenas como mera fase do desenvolvimento do ser humano, mas como construção cultural, permeada por diferentes experiências e engendrada nas relações com o meio e com o “outro”. Afinal, *“Tudo começa na infância”*, diz o poeta:

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós. (Couto, 2009, p. 103-4).

Segundo Kohan (2021), a infância é “uma forma de reverter-se a passagem do tempo, ou de intemporar-se”. É quando se aprende sobre o tempo, mas não o tempo cronológico. Um tempo circular, que é bem diferente do relógio, e sim um tempo ligado à noção grega de *kairós*: momento oportuno. Momento oportuno para a descoberta, para interações com o outro, momento oportuno para despertar o desejo de conhecer, de apreender o mundo com alegria.

É o contrário do que muitos nos dizem: longe de se enquadrar dentro dos limites de uma idade, a infância exige, antes, se livrar do tempo individual das idades e encontrar cúmplices de todas as idades (e os avôs são ótimos para isso!) para habitar o tempo da brincadeira coletiva, do amor, da arte e, quem sabe?, o tempo da educação. (Kohan, 2021, p. 79)

Pensar uma temática dessa envergadura pareceu ser algo ainda mais significativo, sobretudo quando nos deparamos com dados de pesquisas, como as realizadas por Kramer (2006), Santos e Vieira (2006), Dias e Campos (2015); Motta (2011); Neves, Golvêa e Castanheira (2011); Murillo (2016), entre outros, nas quais é possível constatar entraves, polêmicas, dúvidas e incertezas, mas também iniciativas e possibilidades acerca desse processo de transição e seus desdobramentos.

O interesse pela temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem se intensificado desde a ampliação do ensino fundamental brasileiro para nove anos, com a promulgação da Lei Federal 11.274 (BRASIL, 2006) que incluiu as crianças com seis anos de idade. Esta lei alterou a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN),

que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, alterando a duração do ensino fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A partir desta lei o Ensino Fundamental passou a ser organizado em duas etapas, a saber: cinco anos iniciais (faixa etária de 6 a 10 anos) e 4 anos finais (faixa etária de 11 a 14 anos). (Idem). Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) consistiu em implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, a partir de duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. (BRASIL, 2004).

Segundo o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade” (BRASIL, 2006), a inclusão da criança com seis anos de idade beneficiará, em especial, a criança pertencente à classe popular. Também se percebe uma forte ênfase sobre os cuidados em relação ao processo educativo durante a infância e a importância do brincar como dimensão fundamental no desenvolvimento das crianças e como ferramenta pedagógica para a educação.

Há uma forte retórica sobre os cuidados em relação ao processo educativo durante a infância e a importância do brincar como dimensão fundamental no desenvolvimento das crianças e como ferramenta pedagógica para a educação.

Quando se aborda essa transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, devemos levar em consideração que as crianças, quando ingressam no ensino fundamental, ainda são crianças. Ainda querem brincar e possuem o direito à brincadeira e ao lúdico na sua aprendizagem. Lembrando que o direito de brincar é um direito de cidadania, da mesma forma que o direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer. Conforme indica Campos (2009), quanto mais tranquila for essa transição mais a criança terá vontade de aprender.

## **2. CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS**

A ideia de que crianças, desde bebês, têm direitos é algo relativamente recente na história ocidental. Foi apenas nos últimos séculos que assistimos à construção de uma sensibilidade à alteridade das crianças, e a necessidade de garantir a elas direitos específicos.

Existem declarações e estatutos que amparam a infância e reconhecem juridicamente o direito ao brincar, são eles: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”.

A Declaração dos Direitos da Criança (1959), que, em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e à “ampla oportunidade de brincar e se divertir”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”. Ou seja, as leis foram criadas para assegurar tal direito. Contudo, falta à sociedade, ao adulto de modo geral, e substancialmente às escolas do Ensino Fun-



damental, reconhecer o brincar como elemento da mais extrema importância para um desenvolvimento pleno e saudável das crianças; que lhes ajuda a compreender e se relacionar com o meio.

Sabemos que o brincar estimula a cooperação, desenvolve a iniciativa, a curiosidade, o interesse e o senso de responsabilidade. Daí porque precisamos transformar a promoção do direito à brincadeira em uma luta política, como defende Tania Fortuna (2011).

Fortuna (2011, p. 67-68) nos lembra também que brincar é uma atividade fundamental no ser humano, na medida em que funda o humano em nós – “aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação [...] constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa”. É a mesma autora quem destaca a importância do jogo para a educação, no sentido de ir muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica. “Trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo, e, por conseguinte, em relação à vida com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. [...] no sentido amplo, todo jogo é educativo.” (Idem, p. 82). Todas essas ponderações nos remetem a pensar nas práticas educativas que acontecem, sobretudo, no período de transição entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A organização do trabalho pedagógico abrange a elaboração da Proposta Pedagógica da instituição educativa. “Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades [...] Quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condição a criança terá de manter seu interesse em aprender” (BRASIL, 2009, p. 12).

A criança tem sido, de longa data, objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, no entanto, essas são pesquisas sobre as crianças e não com a sua participação direta. De acordo com Campos (2009), esse procedimento não constitui algo novo na pesquisa, a novidade está no debate acerca das condições em que as crianças tomam parte na investigação científica, revelando uma tendência recente que procura dar voz e vez a um dos grupos de sujeitos tradicionalmente mais marginalizados pelos modelos clássicos de pesquisa.

Conceber a criança como sujeito informante no âmbito da pesquisa significa dar-lhe voz, levar em conta o seu ponto de vista e outorgar-lhe um lugar de participante ativo em todas as fases da pesquisa. Implica também uma revisão radical das práticas dominantes centradas na pesquisa sobre crianças – que as concebem predominantemente como objetos e não como sujeitos participantes.

Assim, foi uma premissa básica realizar uma pesquisa comprometida com a escuta das crianças, buscando criar estratégias e procedimentos que contribuíssem com outra forma de pesquisar, na qual pudessem ser efetivamente incluídas como sujeitos e informantes privilegiados, tanto na concepção e condução do estudo quanto na compreensão do objeto estudado.

É preciso explicitar que foi necessário ampliar a abrangência do significado de ouvir e escutar, entendendo, como afirma Rocha (2008, p. 44), que a ampliação do sentido semântico indica que o termo ausculta não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação, envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro”.

Quando nos colocamos o desafio de realizar um projeto de pesquisa com foco, sobretudo nas crianças, é porque entendemos que não podemos perder de vista que na brincadeira as crianças interagem umas com as outras, desempenham papéis sociais, desenvolvem a imaginação, criatividade, capacidade motora, cognitiva, afetiva e social. Lima (1987, p.33) argumenta que “não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando... Se alguma coisa não é passível de transformar-se em um jogo (problema, desafio), certamente não será útil para a criança nesse momento.” As atividades lúdicas contribuem para a compreensão de normas e favorece o equilíbrio biológico e emocional da criança.

### **3. A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA, OS PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA**

*A estagiária solicitou às crianças que fotografassem um lugar da escola do qual gostassem muito.*

*Criança:—Tem que ser na escola?*

*Estagiária:—Depende. O que você gostaria de fotografar?*

*Criança: A Creche! Eu fui tão feliz lá...<sup>1</sup>*

A população constituída na pesquisa foi composta de crianças de 5 turmas (3 de primeiro ano e 2 de pré-escola), de 4 instituições de ensino e 10 professoras (de Pré-escolas e escolas) da rede municipal de Florianópolis-SC. Com as professoras foram aplicados questionários e realizadas entrevistas.

Para a coleta e geração de informações com as crianças do último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, optamos por utilizar a técnica de grupo focal, uma vez que as crianças pequenas podem ter dificuldades em se expressar oralmente. Assim, por meio de um grupo focal, diversas atividades foram propostas para possibilitar a expressão por meio de desenhos, rodas de conversa, bonecos, fotografias e cartas.

As finalidades do grupo focal foram as seguintes:

- Identificar o que pensam as crianças da Educação Infantil sobre a transição para o Ensino Fundamental (expectativas);
- Identificar o que pensam as crianças a partir das experiências vividas;
- Refletir sobre as possíveis dificuldades no trabalho de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
- Facilitar a expressão de ideias e de experiências utilizando variadas formas de expressão (desenho, rodas de conversa, fantoches, fotografias);
- Desvelar atitudes, prioridades, linguagem e referenciais de compreensão das participantes;
- Gerar dados que contribuam para a análise das informações obtidas com outras fontes.

Uma ferramenta importante utilizada neste estudo foram os desenhos feitos pelas crianças. Para Lowenfeld e Brittain, “para a criança a arte é algo muito diferente e constitui primordialmente um meio de expressão” (CHRYSYAN e MASSARANI, 2011, p. 205 *apud* LOWENFELD e BRITAIN, 1977). Dessa maneira, por meio dos desenhos infantis foi possível fazer inferências e, a partir deles, reti-

<sup>1</sup> A Escola e a Creche, neste caso, estão separadas por um muro, apenas. O saudosismo da criança em questão possibilita inferir que ela guarda lembranças felizes de um tempo vivido naquele lugar, no caso, a Creche e que no momento da proposta, ainda não teria um vínculo semelhante com a escola.



rar alguns pensamentos das crianças. Os desenhos são uma valiosa ferramenta de pesquisa e uma importante fonte de informação sobre o pensamento da criança, suas emoções e impressões.

[...]. Quando livres de censura, os desenhos revelam percepções e visões particulares, tanto do mundo interior quanto do exterior. [...] Os desenhos são uma forma de expressão utilizada pelas crianças e, através deles, obtemos informações que não emergiram em palavras, mesmo que a criança fosse questionada a respeito do que se pretende saber. (CHRYSTIAN e MASSARANI, 2011, p. 212 apud STUART, 2008).

Deixamos a seleção das crianças sob a responsabilidade da professora regente. Depois, em uma roda de conversa, fazíamos o convite às crianças selecionadas para participar da pesquisa, explicando a elas do que se tratava. A criança podia escolher se queria participar ou não. Deixamos claro também que poderiam mudar de ideia e não participar mais, caso não quisessem.

Neste texto, apresentaremos apenas os dados das crianças de 2 turmas de primeiro ano e suas professoras.

#### 4. AS DUAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES ESCOLHIDAS

Conforme apontado acima, a pesquisa deu origem a 13 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), vinculados à pesquisa maior<sup>2</sup>. Para esse texto, apresentaremos também os dados de dois deles (VIEIRA, 2017; DUTRA, 2019).

A primeira instituição selecionada (Escola 1) atende crianças de 03 a 10 anos. Portanto, atende tanto a educação infantil quanto o ensino fundamental. A escola possui uma área total de 879m<sup>2</sup>, sendo 235m<sup>2</sup> de área construída. Trata-se de uma instituição pequena, composta por apenas 03 salas de aula, 01 sala para biblioteca e informática, 01 sala para a secretaria, 02 banheiros, 01 cozinha, 01 pátio com refeitório, 01 quadra de esportes, 01 parque para as crianças do Ensino Fundamental e 01 parque para as crianças da Educação Infantil.

A segunda instituição selecionada (Escola 2) atende cerca de 350 alunos. A escola conta com uma estrutura de 7 salas de aula, sala informatizada, sala de apoio pedagógico e sala multimeios, biblioteca, quadra e pátio cobertos, sala de especialistas, cozinha e refeitório, sala de professores, lavanderia, laboratório de ciências, sala de materiais pedagógicos, secretaria com salas para direção e coordenação, banheiro para funcionários e quatro banheiros para alunos. A Escola 2 não tem parque, mesmo sendo bem maior que a primeira.

É interessante observar que a Escola 1 com apenas 3 salas de aula, tenha 2 parques e mais uma quadra à disposição das crianças. A existência de um parque não é ainda uma regra para todas as escolas do município, embora a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, do ano de 2016, afirme que:

A versão de 2008 da Proposta Curricular trazia a discussão sobre alfabetização e letramento e indicava a necessidade de reorganização escolar, considerando a singularidade da infância, a brincadeira e a expressão, o desenvolvimento das crianças. Em termos de organização da instituição escolar para acolhimento das crianças de seis anos naquele momento, **foram**

2 A pesquisa maior intitula-se “*A infância nos espaços e os Espaços da infância: a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental*”, sob minha coordenação. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética sob o número CAAE: 99451318.9.0000.0118.

**instalados parques infantis** nas unidades educativas do Ensino Fundamental, adquiridos jogos, livros de literatura infantil e materiais didáticos para contemplar a nova realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (Florianópolis, 2016, p. 68).

Na Escola 1, a professora regente da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental trabalha há 15 anos com educação, sendo 7 destes na rede pública municipal e, na instituição pesquisada, há 3 anos. Formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia em instituições privadas, a professora trabalha nos turnos matutino e vespertino e seu tipo de vínculo com a instituição é temporário/substituto/designado. O mesmo ocorreu com as professoras de outras escolas. Todas eram professoras admitidas em caráter temporário (ACT).

Na entrevista, em resposta à pergunta sobre momentos de interação entre as crianças da pré-escola e do primeiro ano, a professora 1 respondeu que ocorrem no momento do hino (na terça-feira as crianças vão à quadra da escola antes de irem para a sala de aula e cantam o Hino Nacional Brasileiro), nas comemorações dos aniversariantes do mês e nas festas da escola. Ou seja, não havia na rotina diária das crianças nenhum tempo previsto de interação entre elas. Lembrando que até o parque era separado.

A professora relatou que, como a escola é pequena, as professoras estão sempre conversando e debatendo sobre as crianças e trocando materiais pedagógicos e frequentemente trocam experiências sobre as atividades realizadas com as crianças. Porém, raramente participam de forma conjunta de atividades de formação/atualização profissional.

Em relação à formação continuada ofertada pela rede municipal, a Diretoria de Ensino Fundamental e a Diretoria de Educação Infantil organizavam as formações separadamente, por etapa e por série ou Grupo. Essa organização não possibilitava o encontro, a aproximação e a partilha entre as professoras de ambas as etapas nesses momentos formativos<sup>3</sup>.

Uma outra questão apresentada à professora foi:–Você consegue contemplar em seu planejamento semanal e diário as necessidades de aprendizagens e o direito à brincadeira das crianças?

A professora 1 respondeu que não era possível contemplar a brincadeira diariamente. Segundo ela, devido aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e as diferentes necessidades e dificuldades, precisava rever objetivos e propostas, sendo a programação adiada em diversos momentos.

Apesar de não conseguir contemplar, a professora 1 considera o direito a brincadeira como fundamental nessa etapa do processo educacional, pois, por meio dela, a criança com 6 anos, às vezes ainda com 5 anos, poderia “melhor socializar, interagir e entender”, enfim, “ingressar de maneira prazerosa no mundo letrado”. (Entrevista com a professora referência, em 4 de setembro de 2017).

A Professora 2 (Escola 2) trabalha há 25 anos com educação. É graduada em Pedagogia, pós-graduada com especialização em Educação Infantil e atua há cinco anos em turmas de primeiro ano. Atualmente trabalha 40 horas como professora substituta na unidade, atuando como professora no primeiro ano, turno vespertino e no reforço escolar durante o matutino.

<sup>3</sup> A Secretaria Municipal de Educação informou, em 2023, que está organizando uma formação conjunta.



Por meio da observação na Escola 2, foi possível perceber que o brincar estava presente na maior parte do tempo que passa com a turma, denotando a importância que atribui a este quesito no desenvolvimento de seus alunos. Estas impressões puderam ser confirmadas através do questionário, onde atribui “muita importância” ao brincar.

Nos questionamentos acerca do brincar na escola, considera que os espaços destinados ao brincar na escola são poucos e inadequados e o tempo insuficiente, afirmando utilizar o brincar vários dias da semana no seu planejamento e apontando a sala como principal espaço onde seus alunos brincam, algo possibilitado por meio das “ilhas” e da maneira como as organiza:

As atividades que realizo, são feitas em grupos e um dos grupos é reservado para o brincar livre, além disto, normalmente procuro propor atividades que envolvem o assunto de forma mais lúdica e permita a criança utilizar o espaço da sala de maneira mais autônoma. Como as crianças precisam realizar todas as atividades dos grupos disponibilizados, o tempo em cada uma é mais curto o que torna o dia a dia da sala mais agradável. (Questionário respondido pela professora 2 em maio de 2019) (SILVA, 2019, p. 26).

Naquele ano, a Escola estava estudando uma nova forma de ensino, denominada Ensino Híbrido. As professoras estavam estudando juntas e cada uma testando uma possibilidade. Percebemos que cada professora que atua com as crianças desta turma de primeiro ano organiza ilhas (agrupamento de carteiras) de modo diferente, particular, a partir das leituras, mas também como um reflexo de sua bagagem anterior e maneira de trabalhar. Algumas professoras trabalham conteúdos simultaneamente, montando uma ilha para uma mesma proposta. Neste caso, muda apenas a organização da sala e das crianças.

Já a professora regente 2, em resposta ao questionário, afirma que trabalha “diferentes estratégias do mesmo conteúdo, ao mesmo tempo, com diferentes linguagens, sendo que um dos eixos sempre envolve o uso de tecnologia (*tablets*)” (SILVA, 2017). Desta forma, normalmente a turma é dividida em cinco ilhas, sendo, por exemplo, uma ilha com atividades de matemática, outra para artes, português, tecnologia (*tablet*) e brincar livre. O *tablet* permite realizar diversas funcionalidades, como ler jornais, revistas e livros, assistir vídeos, ouvir músicas, acessar a internet.

Esse contraste sobre o trabalho das diferentes professoras põe em evidência o lugar estratégico que cabe a nós, professores (as), como bem destaca CORSINO (2007, p. 58),

planejar, propor e coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de amplificar as suas experiências e práticas socioculturais. Somos nós que mediamos as relações das crianças com os elementos da natureza e da cultura, ao disponibilizarmos materiais, ao promovermos situações que abram caminhos, provoquem trocas e descobertas, incluam cuidados e afetos, favoreçam a expressão por meio de diferentes linguagens, articulem as diferentes áreas do conhecimento e se fundamentem nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – Resolução CEB no 02/1998).

## 5. EU SABIA QUE IA ESCREVER, MAS NÃO SABIA QUE ERA TANTO! TODA HORA TEM COISA PRA FAZER...

Na Escola 1, logo nos primeiros dias com o Grupo Focal, criamos um personagem fictício, o Theo, para servir de mote às conversas com as crianças (VIEIRA, 2017). O personagem se apresentou por carta, e dizia que seria matriculado naquela escola, mas estava com receio, porque não sabia o que iria encontrar no primeiro ano:

*Oi, crianças do 1º ano! Estou com um pouco de “medo” de ir para o Ensino Fundamental no ano que vem... Andei pensando e não sei bem como é o 1º ano e nem o que vocês fazem aí. Será que vocês podem me explicar? Queria saber como é a sala de aula e como funcionam os horários de vocês... os momentos que podem ir ao parque e os materiais que usam.*

*Fico aguardando a carta de vocês. Abraços!*

*(Carta de Théo para as crianças do grupo focal)*

Durante a proposição da produção das cartas em resposta ao Théo, cinco das seis crianças integrantes do Grupo Focal relataram que já sabiam ler e escrever e apenas uma contou que tinha mais dificuldades, mas que já estava aprendendo. Foi quando surgiu o questionamento por parte das crianças:

*Criança 2:- A gente vai ter que ler?*

*Pesquisadora: Não. Eu leio para vocês.*

*Criança 2:-Mas a gente vai ter que escrever? Se tiver, a gente não quer.*

*Pesquisadora: -Vocês vão falando e eu posso escrever para vocês.*

As crianças são curiosas e gostam de aprender, mas temos o desafio de oferecer uma experiência significativa a elas. É preciso refletir e requalificar as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo o brincar e o desenhar, entre outras linguagens. De acordo com o documento de Florianópolis de 2016,

Sob uma base Vigotskiana, compreende-se possível alfabetizar crianças pequenas, desde que o ensino seja organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias a elas, que ler e escrever tenham sentido, sejam relevantes à vida. Assim considerando, o desenhar e o brincar, entre outras linguagens, constituem importantes precursores do processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua e precisam ser considerados nos primeiros anos do Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 10).

Sabemos que muitos de nós, professores(as), consideramos as crianças sujeitos do processo educativo e procuramos conhecê-las para poder criar estratégias diversas para aproximá-las de conhecimentos e valorizar suas produções. Por outro lado, há situações em que, embora os objetivos a serem alcançados “digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos” (CORSINO, 2007, p. 58).



Assim, rever o ritmo, a frequência de certas atividades, buscar um planejamento mais flexível e contemplar atividades lúdicas poderiam contribuir para uma relação mais positiva com a leitura e escrita.

As crianças que participaram do grupo focal foram selecionadas pela professora, com o critério de ser aquelas que apresentavam um melhor desempenho. Se essas crianças selecionadas, que eram as mais adiantadas, não queriam “ler e escrever”, o que diriam as demais?

Para Kishimoto (2010, p. 12), “um grupo de crianças pode brincar de dançar e cantar e chamar uma plateia (outras crianças) para assistir – só aqui se integram três formas de manifestação lúdica. Outro grupo pode contar histórias, escrever poesia e construir um livro”. De acordo com a mesma autora, as crianças podem produzir desenhos, fazer colagens, fotografar e expor para os amigos. Contudo, para adquirir tais experiências, é preciso que se ofereçam oportunidades para a vivência dessas manifestações da cultura.

Em conversa com as crianças na Escola 1, percebeu-se a necessidade de um diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e de ações que busquem tornar a passagem entre as duas etapas mais tranquila e prazerosa:

*-Pesquisadora: Quando você estava na Educação Infantil sabia como era o Ensino Fundamental?*

*Criança 3:–Mais ou menos. Sabia que ia aprender a ler.*

*Pesquisadora: O que você acha do 1º ano do Ensino Fundamental?*

*- Criança 1: Eu acho que a gente estuda muito, que sempre temos que escrever e ler e copiar as coisas do quadro. Temos que fazer deveres e escrever várias coisas no caderno e tem também as continhas de matemática.*

*- Pesquisadora: E o que você acha de estudar tanto assim?*

*- Criança 1: Às vezes é bom, mas as vezes é ruim.*

*- Pesquisadora: Por que as vezes é bom e as vezes é ruim?*

*- Criança 1: Ah, é bom porque eu gosto de aprender várias coisas novas, mas é ruim também porque as vezes tô cansada de escrever, mas tem que continuar escrevendo. E tem outros amigos meus que as vezes chegam com sono, mas aqui não pode dormir. Na Educação Infantil podia, mas aqui não.*

*-Criança 4: Eu sabia que a gente ia aprender a escrever e ler e que ia comer no refeitório e que poderia brincar no parque grande.*

*-Pesquisadora: E a sala de aula, você já tinha visto como era?*

*-Criança 4: Mais ou menos, a professora do ano passado (Educação Infantil) não levou a gente lá pra mostrar, mas as vezes eu e os outros íamos na porta ver.*

*- Pesquisadora: E você imaginava que era assim como você está vivendo hoje?*

*- Criança 4: Não, eu sabia que ia escrever, mas não sabia que era tanto! Toda hora tem coisa pra fazer! (VIEIRA, 2017, p. 51).*

Durante a observação, pudemos perceber que a rotina era muito parecida. Iniciava sempre com a construção do calendário, para completar a data e fazer o desenho sobre o clima (sol, chuva ou nublado). Em seguida, a professora seguia o planejamento com exercícios de leitura e escrita, outras vezes, atividades de matemática.

**Imagem 1 e Imagem 2:** A quadra e o parque desenhado pelas crianças.

Fonte: VIEIRA, 2017, p. 56.

Sexta-feira é “dia do brinquedo” e cada criança pode levar para a escola um brinquedo de casa e utilizá-lo na hora do recreio e na última aula de sexta-feira. Em dias de chuva, as crianças brincam na sala de aula ou no refeitório, quando tem sol as crianças podem brincar na quadra ou no parque, dia sim e dia não, para alternar com a turma do quarto ano.

Encontramos pouco espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira livre. Assim, cabe indagar:

é possível organizar nosso trabalho e a escola de outra forma, de modo que esse espaço seja garantido? Que critérios estão em jogo quando significamos nosso tempo como ganho ou perdido? Vale a pena refletir sobre essas questões para vislumbrarmos formas de transformar nossa vida nas escolas, organizando-as como espaços nos quais aprendemos e vivemos a experiência de sermos sujeitos culturais e históricos! (BORBA, 2007, p. 35).

Ainda sobre as mudanças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças indicam as suas preferências nas duas etapas da Educação Básica:

*Pesquisadora:—O que você acha que mais mudou da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?*

*Criança 1:—Acho que foi as atividades, lá era mais desenho e histórias e aqui tem mais coisas pra fazer.*

*Pesquisadora: E você gosta dessas várias coisas para fazer?*

*Criança 1: Sim, eu gosto. Às vezes eu queria brincar mais, mas aprender também é bom e legal. O que eu mais gostei de aprender até agora foi ler.*

Ao se analisar a concepção do brincar presente no contexto de algumas escolas de ensino fundamental, atentando para tempos, espaços e materiais, evidencia-se que essas três dimensões não encontram na prática cotidiana do primeiro ano a mesma potência que lhes são dadas no âmbito teórico-discursivo. As observações realizadas, bem como os instrumentos e estratégias de coleta e geração de dados, revelam que as concepções sobre o brincar, que efetivamente permeiam o cotidiano escolar estariam vinculadas a uma visão do brincar como suporte pedagógico para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

As percepções das crianças acerca da importância e do papel da brincadeira nas suas experiências escolares precisam ser consideradas, tanto nas propostas pedagógicas e ações docentes



cotidianas, como nas políticas educacionais, assim como os seus direitos em relação à aprendizagem.

Na escola 2, quando pedimos às crianças para fotografarem os espaços que mais gostam, fotografaram a biblioteca, a quadra e o pátio coberto. Na biblioteca, gostavam de pegar livros e, certa vez, comeram pipoca lá e isso bastou para torná-la especial. Na quadra, gostavam de jogar futebol e brincar de pega-pega. Uma menina disse que o lugar preferido dela é o recreio, a sala que estuda e todas as professoras e os amigos (SILVA, 2019, p. 41).

Para as crianças pesquisadas, ir à escola significa mais do que estar crescendo, significa fazer parte do mundo letrado. A valorização demonstrada pelas crianças por estarem nesse outro espaço, com outras práticas pedagógicas, bem como por participarem de outras experiências, foi constantemente confirmada por várias falas e episódios observados durante a pesquisa.

Ao pontuarem as diferenças entre a Creche e a Escola atual (ESCOLA 2), o primeiro aspecto elencado foi a ausência do parque. Todas as crianças afirmaram que gostariam que tivesse um parque na escola. Mas destacaram muitas coisas que existem na escola e que a tornava especial: poder sentar-se junto nas ilhas foi a primeira, mas logo outra criança destacou que a turma deles era a única organizada em ilhas, pois nas outras salas era só fileira. Outra criança disse que tinham aula de inglês e aulas de Artes e na creche não tinha.

*Criança: -Tinha sim [Aula de Artes]*

*Pesquisadora: Na creche? Tinha ou não?*

*Criança: -Não tinha, mas podia desenhar*

*Pesquisadora: Igual na aula de Artes?*

*Criança: Não, mas podia desenhar o que queria.*

*Criança 2: É porque aqui a gente aprende a ler e escrever, na creche não, aí não pode desenhar sempre o que quer, porque o desenho é do que tá aprendendo.*

*Criança: Eu sei uma coisa diferente também.*

*Pesquisadora: O que?*

*Criança: Aula de informática. [...] não tinha computador lá na creche... Ah, laboratório também não, você me dá outra folha depois, pra mim desenhar o laboratório pra Alice ver?*

*Criança: Eu acho que tinha que ter mais ciências, mais aulas de ciências pra gente vir aqui no laboratório. (SILVA, 2019, p. 46).*

Borba (2007, p. 55) nos incita a tornar a escola mais colorida, encantada, viva, espaço de arte, cultura e conhecimento!

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento, constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! (BORBA, 2007, p. 55).

## 6. E O QUE AS CRIANÇAS MODIFICARIAM NA ESCOLA PARA TORNÁ-LA MAIS ATRATIVA? A ESCOLA COMO LUGAR ONDE AS CRIANÇAS SINTAM VONTADE DE PERMANECER

Acreditamos que é possível pensar nas escolas com as crianças, como lugares nos quais elas sintam vontade de permanecer, lugares acolhedores das suas culturas.  
(Delgado; Barbosa, 2012)

As crianças da escola 1, apontaram diversas modificações que gostariam de fazer no espaço escolar, para que a sua escola fosse “A melhor escola do mundo”. As sugestões são muito interessantes e viáveis, reafirmando a ideia de que precisamos ouvi-las mais e com a devida seriedade. Colocar suas produções nas paredes da sala de aula, é importante para que a criança se sinta pertencente àquele lugar. Uma ideia simples, mas nunca falada. Da mesma forma, contribuir com a decoração da sala de aula, produzindo as borboletas e passarinhos que a criança 6 solicitou.

*Pesquisadora: O que a escola deveria ter para ser a “Melhor escola do mundo”?*

*Criança 6: Acharmos que no parque deveria ter balanços, também poderia ter um espaço para futebol e basquete. Deveria ter também computadores para todo mundo jogar e mais decoração na sala.*

*(...) as paredes da sala poderiam ser coloridas, eu gosto de vermelho, ia ficar mais bonita.*

*(...) trocar de lugar todos os dias ia ser legal também e eu queria que nossas atividades fossem coladas nas paredes, igual era na creche. E também poderia ter borboletas e passarinhos pendurados. Ia ficar linda!*

“Trocar de lugar todos os dias ia ser legal também”, reivindica a criança. Mas muitas professoras consideram um risco, por perderem a sua autoridade e o controle sobre as crianças. Entretanto, Vigotsky (1991), em seus estudos sobre o processo de formação das estruturas psicológicas superiores, revela que a atividade intelectual do sujeito não é realizada mecanicamente, tampouco por repetições impostas pelo outro. Ao contrário, é realizada por mediações construídas em situações de interação, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

Acreditamos que a sala de aula deveria ser um espaço em que se ensina e se aprende, espaço de interações, onde se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Infelizmente, a realidade se mostra um pouco diferente. Segundo MOTTA (2011, p. 11),

*A disposição do mobiliário contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, deixando um espaço na frente reservado para a professora, as amplas janelas são transparentes. Parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem...*

As reivindicações das crianças da Escola 2, foram mais diversificadas. Queriam que tivesse um parque e mais natureza dentro da instituição, como: árvores, flores, além de um jardim na frente da Escola. Também solicitaram mais aulas de Ciências, para ir ao laboratório e mais aulas de informática.



**Imagem 3:** Parque e flores



**Fonte:** SILVA (2019, p. 48).

*Criança 5: Eu queria que tivesse parquinho... e bastante flores...*

*Pesquisadora: Ah! Tu ia gostar se tivesse mais verde? Natureza, assim?*

*Criança 5: É, mais árvores e flores. E eu acho que se todo mundo obedecesse a professora, a escola já virava um lugar melhor também.*

*Criança 4: Um parquinho. Igual ao da creche, só que maior, tipo um parque de diversões.*

*Pesquisadora: E tem mais alguma coisa? Que podia melhorar ou ter que ainda não tem?*

*Criança 4: Eu queria bolo de chocolate no refeitório, mas é muito doce...*

*Criança 6: Pra mim é um parquinho, balanço, a quadra arrumada...*

*Pesquisadora: O que tem de errado na quadra?*

*Criança 6: É que tem algumas partes que alaga...*

*(Transcrição de áudio feito pela pesquisadora em 17/04/2019) (SILVA, 2019).*

Ao compreender as pontuações das crianças, notamos que o brincar está presente em todas as expectativas, sendo assim, esse direito deve ser garantido. Conforme os 10 princípios da Declaração dos Direitos da Criança, no seu sétimo princípio, destaca-se “a criança terá ampla oportunidade de brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmo da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser.

Ao brincar, as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. A brincadeira é uma linguagem infantil. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica.

## **7. PALAVRAS FINAIS: UMA ESCOLA QUINTAL, À SOMBRA DAS ÁRVORES**

Há uma escola antes da escola, uma pré-escola, que, no caso de Paulo, deu-se no quintal da casa em que nasceu. Uma escola quintal, à sombra das árvores. Uma escola com o tempo do jardim, das árvores, dos pássaros, da natureza e sem o tempo da instituição. Recordemos: o tempo da natureza é cíclico, circular, ele sempre retorna, a diferença do tempo institucional que segue uma linha reta com movimentos sucessivos, consecutivos e irreversíveis. Paulo descreve o espaço da pré-escola quintal como “livre e desprezioso”, muito livre e simples. Tinha o que era necessário: o som dos pássaros, o cheiro das mangueiras, gravetos para escrever no chão de terra batida; um pai e uma mãe que tinham tempo para escutar as palavras da criança. Nesse espaço também não tinha o que pode atrapalhar a experiên-

cia de tempo infantil: um relógio que marque as horas, um calendário, um programa, uma avaliação, uma normativa: porque o tempo da aprendizagem é o tempo cíclico e presente da natureza antes que o tempo linear composto de passado e futuro da instituição escolar (Kohan, 2021, p. 16).

“Paulo Freire nos diz que, para começar pela infância, é preciso ir para o antes da escola. Há uma escola antes da escola, uma pré-escola, que, no caso de Paulo, deu-se no quintal da casa em que nasceu” (Kohan, 2021, p. 16). No excerto acima, há muitos elementos que nos deixam com o desejo de poder oportunizar às crianças uma experiência semelhante: uma escola quintal, à sombra das árvores, com o tempo do jardim, das árvores, dos pássaros, da natureza e sem o tempo institucional. O espaço, livre e desprezioso, muito livre e simples. Um pai e uma mãe com tempo para escutar as palavras da criança...

A escola precisa ser lugar e tempo de encontro, tempo de ser criança e tempo de aprender. As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Por isso, compete aos professores/as oportunizar a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude.

Conforme afirma CAMPOS (2009, p. 16), a criança que acabou de completar sete anos, não deixa de ser criança por isso. Assim, o direito à aprendizagem, na primeira e na segunda etapa da educação básica, depende do respeito ao direito de ser criança; não são requisitos incompatíveis, mas complementares.

Na Escola 2, foi possível perceber, felizmente, uma preocupação da equipe diretiva e professoras em repensar os tempos e espaços disponibilizados às crianças, a fim de oportunizar a brincadeira e tornar mais leve o ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

Ainda assim, percebe-se que, ao ingressar no ensino fundamental, as crianças depararam-se com uma lacuna entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola, onde a brincadeira e as interações não são mais o eixo do currículo, ficando relegados a segundo plano no contexto da sala de aula.

“Os conteúdos e métodos de ensino devem estar ajustados às suas características e potencialidades [...] Quanto mais harmoniosa for essa passagem, mais condição a criança terá de manter seu interesse em aprender.” (BRASIL, 2009, p. 12).

Há, portanto, uma necessidade das crianças por um tempo flexível que abarque o brincar e a cultura escolar desta nova etapa da educação básica.

A pesquisa intitulada “A infância nos espaços e os espaços da infância”, se propôs a ouvir as crianças, tendo como foco a experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea.

Precisamos de um processo formativo, inicial e continuado, que parta de concepções mais alargadas sobre as questões humanas e que amplie os debates acerca do brincar. Parafraseando Magda Soares (1999), poderíamos pensar em práticas educativas em ambas as etapas da educação



básica como “brincar letrando” ou um “letrar brincando”, em direção ao estabelecimento de uma relação de parceria entre esses segmentos da educação básica.

O ingresso das crianças no primeiro ano, aos seis anos de idade, requer algumas reformulações no Ensino Fundamental, tais como: os horários, as exigências, a organização do espaço físico, a revisão das rotinas, entre outras mudanças que geram ansiedade nas famílias, nos/as professores/as e, principalmente nas crianças.

Os dados da pesquisa foram tomados como referência na elaboração de uma ação de extensão voltada à formação continuada de professores e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental visando contribuir para se repensar as práticas pedagógicas, incluindo a elaboração de estratégias para um projeto de “passagem” entre as duas etapas. O interesse de professores/as que atuam em outras séries do Ensino Fundamental, bem como de professores/as da Educação Infantil, nos levaram a rever o público-alvo, ampliando-o. Atualmente, professoras das duas etapas e coordenadoras pedagógicas compõem o grupo de trabalho.

É importante reafirmar, como bem destacou Nogueira & Vieira (2013, p. 267), que a transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, mas, sim, que o Ensino Fundamental “lhes seja receptivo no momento que as crianças nele ingresarem”.

## 8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal 11.274/2006**. Estabelece as diretrizes e bases de 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. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm), Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA), Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente**. Lei n. 8.068, de 13/7/1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete

Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Alfagride: Caminhos 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 96, n. 244, p.635-649, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

EMMENDÖRFER, Júlia Comerlatto. **“Eu já vou para a escola!”: expectativas de crianças do G6 em relação ao ingresso no ensino fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2019.

FORTUNA, Tania Ramos. **A Formação Lúdica docente e a Universidade. Contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS. Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Bruna Sardá Fortunato. **Articulação da educação infantil para os anos iniciais: possibilidades e desafios a partir de uma experiência de formação continuada**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2022.

KOHAN, Walter Omar. **O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto**. Revista de Estudos Aplicados em Educação, vol6, n11, 2021.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, 27 (96), 2006.

LIMA, Adriana Flávia S. de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURENÇO, Samara de Souza Paim. **Viver a Infância no Primeiro Ano do Ensino Fundamental: um estudo em uma Instituição Pública Federal de Ensino**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2017.

MALAGOLI, Maria Izabel. **A Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais: a Partir dos/as Acadêmicos (as) de Pedagogia**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2019.

MARCELINO, Beatriz Borges. **A transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a (des)continuidade lúdico**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2023.



MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Disponível em **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

MURILO, Marcia Vilma. Crianças e seus começos: detalhes pedagógicos da chegada ao ensino fundamental. In: *II Fórum Internacional de Educação; VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: Escola e professor(a): Identidades em risco?* Universidade de Santa Cruz do Sul, 26 a 30 de abril de 2016.

NEVES, Vanessa F. A., GOUVÊA, Maria C. S. de e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, 26, jan/jun. 2013.

ORLEANS, Mariana Anastácio. **Projeto de Articulação Primeiros Passos: Análise de uma experiência de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2016.

RODRIGUES, Janaina. **Direito à infância nos anos iniciais: a importância do brincar para ação docente**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2022.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, 27 (96), 2006.

SANTOS, Márcia Rosiani Ayres dos. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise da proposta curricular da Rede Municipal de Florianópolis (2016)**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2022.

SILVA, Gabriela A C da. **O Brincar: na experiência educacional de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública municipal de Florianópolis**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2019.

SILVA, Gabrielle Dutra da. **O que dizem as crianças sobre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental? Um estudo de caso em uma instituição municipal em Florianópolis**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2019.

SILVEIRA, Thaissa Aguiar da. **A Transição das Crianças da Educação Infantil Para o Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre Suas Expectativas**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2017.

VIEIRA, Amanda. **O ingresso no ensino fundamental: as experiências e vivências das crianças no 1º ano**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

### Como citar – ABNT

ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. Na tecitura da vida cotidiana das crianças: a passagem da educação infantil para os anos iniciais. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 23, e2025004, Mês, 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.74694>

### Como citar – APA

Abreu, G. S. A. de. (2025). Na tecitura da vida cotidiana das crianças: a passagem da educação infantil para os anos iniciais. *Revista Poiesis Pedagógica*, 23, e2025004. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v23.74694>

## Apêndice – Informações sobre o artigo

### Histórico editorial

**Submetido:** 20 de novembro de 2024.

**Aprovado:** 07 de fevereiro de 2025.

**Publicado:** 12 de março de 2025.

### Conflito de interesse

Nada a declarar.

### Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

### Contribuição dos autores

**Resumo/Abstract/Resumen:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Introdução ou Considerações iniciais:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Referencial teórico:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Metodologia:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Análise de dados:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Discussão dos resultados:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Conclusão ou Considerações finais:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Referências:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Revisão do manuscrito:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu; **Aprovação da versão final publicada:** Geysa Spitz Alcoforado de Abreu.

### Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poiesis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poiesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

### Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la—ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



### Licença de uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.



### Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.



### Processo de avaliação

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

### Editora

Cláudia Tavares do Amaral 



---

**Fomento**

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.



---

**Publisher**

Este artigo foi Publicado na **Revista Poiesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poiesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poiesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

