A CRIANÇA E OS DESAFIOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CHILD AND THE CHALLENGES IN CHALLENGES OF THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY

LA INFANCIA Y LOS DESAFÍOS DEL PRIMER AÑO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tuany Barbosa Meneses[1]
Ângela Adriane Schimidt Bersch[2]

RESUMO
A transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental representa um período de importantes mudanças, marcado por diferentes sentimentos vivenciados pelas crianças de seis anos. Diante disso, este estudo investigou as percepções das crianças do primeiro ano sobre as transformações educativo-pedagógicas em relação à etapa anterior. Utilizou-se como metodologia a inserção ecológica, alinhada à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Durante um mês, a pesquisadora realizou visitas em dias alternados para observar o cotidiano da turma, registrando em diário de campo as manifestações, atitudes e percepções das crianças. Esses registros foram analisados por meio da análise de conteúdo, seguindo três momentos: análise prévia, classificação e emergência de categorias. Desse processo surgiram duas categorias centrais: (a) "produzir e executar para depois poder brincar"; e (b) "no primeiro ano, eu posso falar, brincar e compartilhar?". Os resultados mostram que, embora as crianças reconheçam as novas demandas escolares e o "ofício de aluno" esperado no primeiro ano, ainda demonstram atitudes da Educação Infantil, especialmente relacionadas às interações e brincadeiras. No entanto, essas ações passam a ocorrer de forma mais discreta, pois percebem que nessa nova etapa a prioridade é executar as atividades propostas. Esse entendimento dialoga com o que apresenta a BNCC, na qual normas e expectativas do microssistema do 1º ano se sobrepõem aos direitos de aprendizagem da etapa anterior.
PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; 1º ano; ensino fundamental; transição.

ABSTRACT
The transition from Early Childhood Education to the first year of Elementary School represents a period of significant change, marked by various emotions experienced by six-year-old children. With this in mind, the study investigated first graders' perceptions of the educational and pedagogical transformations compared to the previous stage. The methodology used was ecological insertion, aligned with the Bioecological Theory of Human Development (BTHD). For one month, the researcher conducted visits on alternating days to observe the class's daily routine, recording in a field diary the children's manifestations, attitudes, and perceptions. These records were analyzed through content analysis in three stages: preliminary analysis, classification, and emergence of categories. From this process, two central categories emerged: (a) "produce and complete tasks before being allowed to play" and (b) "in first grade, can I talk, play, and share?". The results show that although children recognize the new school demands and the "student role" expected in first grade, they still display behaviors characteristic of Early Childhood Education, especially interactions and play. However, these actions tend to occur more discreetly, as children perceive that in this new stage the priority is completing assigned tasks. This understanding aligns with what is presented in the BNCC, in which the norms and expectations of the first-grade microsystem outweigh the learning rights emphasized in the previous stage.
KEYWORDS: early childhood Education; 1st year; elementary school; transition.

RESUMEN
La transición de la Educación Infantil al primer año de la Educación Primaria representa un período de importantes cambios, marcado por diversas emociones vividas por los niños de seis años. En este sentido, el estudio investigó las percepciones de los estudiantes de primer año sobre las transformaciones educativo-

[1] Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-3301-2175.
[2] Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1263-9309.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

pedagógicas en relación con la etapa anterior. La metodología utilizada fue la inserción ecológica, alineada con la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano (TBDH). Durante un mes, la investigadora realizó visitas en días alternados para observar la rutina cotidiana del grupo, registrando en un diario de campo las manifestaciones, actitudes y percepciones de los niños. Estos registros fueron analizados mediante análisis de contenido en tres etapas: análisis preliminar, clasificación y surgimiento de categorías. De este proceso surgieron dos categorías centrales: (a) "producir y ejecutar para luego poder jugar" y (b) "¿en primer año puedo hablar, jugar y compartir?".Los resultados muestran que, aunque los niños reconocen las nuevas demandas escolares y el "oficio de alumno" esperado en primer año, aún presentan actitudes propias de la Educación Infantil, especialmente relacionadas con las interacciones y el juego. Sin embargo, estas acciones tienden a ocurrir de manera más discreta, ya que perciben que en esta nueva etapa la prioridad es ejecutar las actividades propuestas. Esta comprensión coincide con lo expuesto en la BNCC, donde las normas y expectativas del microsistema del primer año se superponen a los derechos de aprendizaje enfatizados en la etapa anterior.
PALABRAS CLAVE: educación infantil; 1º año; escuela primaria; transición.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) a criança de seis anos de idade, em um pequeno espaço de tempo de dois meses, que foi o período de férias da escola, se depara com inúmeras mudanças nesse novo microssistema, sendo as características do papel de aluno as que mais se esperam e prevalecem. Contudo, cabe lembrar essa criança é ainda a mesma da Educação Infantil (EI), que lembra da escola como um espaço para brincar, interagir, compartilhar, explorar, e se expressar, enriquecendo seus múltiplos saberes e com todos/as aprendendo.

Esse estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), denominada escola do campo devido à sua localidade e à distância do centro urbano do município em que se encontra. Nela, as crianças da EI nível II, isto é, do último ano dessa etapa, não sofrem com a mudança de escola ao ir para o primeiro ano do EF, uma vez que permanecem na mesma instituição, trocando apenas a sala de referência e a professora. Entretando, ainda assim é uma mudança significativa entre o microssistema entre EI e primeiro ano do EF, e por isso saber quais são as percepções das crianças diante desse processo de transição se torna extremamente importante, para compreendermos como elas se desenvolvem, aprendem e se manifestam em meio às mudanças em relação às duas etapas. Portando, delineamos enquanto objetivo desse estudo investigar as percepções das crianças do primeiro ano do EF sobre as mudanças educativo-pedagógicas em relação a EI.

A estrutura desse artigo encontra-se organizada em cinco seções: na primeira delas se contextualiza a temática de pesquisa e o objetivo; na segunda tem-se a apresentação da fundamentação teórica; na terceira descreve-se a metodologia de pesquisa e seu subsídio

Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

nessa investigação; no quarto momento apresenta-se o diálogo entre os dados e o referencial teórico; por fim, apontam-se as considerações finais a partir do objetivo traçado.

TEORIA BIOECOLÓGICA

Olhar e analisar o processo de transição escolar carece de um entendimento claro sobre infância, criança e o impacto que essas concepções têm sobre o processo educativo. Nesse sentido, elegemos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Urie Bronfenbrenner (2011). Assim sendo, a partir de seu modelo denominado PPCT, isto é, a pessoa, o processo, o contexto e o tempo serem levados em consideração ao se estudar sobre o desenvolvimento, nos faz refletir a respeito sobre inúmeros aspectos, a serem evidenciados no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, que se encontram em consonância nessa teoria.

Iniciamos elucidando as minúcias de cada elemento que contempla a TBDH em diálogo com a temática do processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira dimensão requerida pelo autor é a pessoa, na qual apresentam detalhes fundamentais para a compreensão desta dimensão, e sua relevância nos processos que propiciam seu desenvolvimento, uma vez que ela sofre variações do contexto e tempo. Por isso, "a pessoa é definida como um conjunto integrado das dimensões Contexto, Processo e Tempo" (Santana; Koller, 2004, p. 115).

Cabe destacar ainda duas características essenciais, as demandas e as disposições da pessoa, que seriam, respectivamente, as características inatas dela, que ocasionam a influência em seu desenvolvimento, e as características pessoais da pessoa que possui a autonomia para alavancá-las ou retardá-las, se dividindo entre aquelas geradoras e disruptivas (Santana; Koller, 2004).

Logo, no processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, por mais que a criança permaneça em uma EMEF a qual abarca as duas etapas da educação básica, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não há garantia alguma de que as disposições dessas crianças sejam geradoras para o novo modelo de aula, de estrutura, rotina e obrigações do primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso porque "a passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que as exigências para as crianças se transformem de modo radical" (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 2).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

Esse movimento pode fazer com que a criança sofra um processo de contradição diante das novas regras do Ensino Fundamental em relação às motivações e necessidades dela, dificultando seu processo educativo (Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020). Por isso, enaltecer a dimensão pessoa em meio ao processo de transição entre as etapas se torna imprescindível, compreendo que, enquanto para algumas crianças ela ocorrerá de maneira natural, sem traumas e dificuldades diante das mudanças, para muitas crianças pode ser uma experiência traumática dificultando seu desenvolvimento.

Já o processo, que é o próximo elemento do modelo PPCT, ocorre nas díades desenvolvimentais, visto enquanto há interação recíproca entre a pessoa em desenvolvimento e os diferentes objetos, símbolos e pessoas (Santana; Koller, 2004). A interação é "profundamente afetada pelas características da pessoa em desenvolvimento e do contexto onde esta interação ocorre" (Bronfenbrenner, 1995 *apud* Santana, 2004, p. 112), ou seja, as dimensões pessoa, processo e contexto encontram-se correlatadas influenciando-se a todo instante.

O processo está vinculado à relevância e importância dada à pessoa em desenvolvimento para aquela determinada experiência, por isso, ele é fundamental no desenvolvimento humano. Portanto, "os significados atribuídos aos diversos aspectos do contexto onde ocorre o desenvolvimento, influenciam a maneira como a pessoa age e/ou reage a este ambiente" (Santana; Koller, 2004, p. 112).

Por sua vez, o contexto contempla quatro sistemas interconectados, em cujo seu interior estaria a pessoa em desenvolvimento e posteriormente os sistemas microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que, embora apareçam separados na ecologia do desenvolvimento humano, permanecem em constante conexão uns com os outros a todo instante, influenciando nossas relações, nossos processos e o desenvolvimento.

Um exemplo referente a isso, em consonância com a temática do processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais, é que muitas questões imbricadas nesse processo se encontram a nível de macrossistema, sendo elementos que conduzem e direcionam esse processo de transição, sem sequer considerar essas crianças, sua infância e os processos, que para elas tiveram significado em seu processo educativo na etapa anterior.

Sob essa ótica cabe dissertar sobre outro conceito essencial nesse período de transição da criança da EI para o primeiro ano do EF, que é sobre transição ecológica, a qual ocorre quando sofremos uma mudança de ambiente ou de papel ao longo da nossa existência. Como exemplos de transições ecológicas teríamos a entrada em uma escola nova, novo emprego,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

cidade e/ou endereço, tornar-se irmã/o mais velho, casar-se, ter filhos/as. Logo, iniciar uma nova etapa de educação básica se enquadra enquanto transição ecológica, compreendendo que as transições ecológicas podem atuar enquanto desencorajadoras e/ou instigadoras do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002).

Por fim, a última dimensão requerida por Bronfenbrenner (2011) é o tempo que pode ser compreendido na mesma lógica de organização do contexto, possuindo três camadas, denominadas respectivamente de microtempo, mesotempo e macrotempo (Santana; Koller, 2004). O microtempo refere-se a um momento que se tornou significativo para o desenvolvimento da pessoa; o mesotempo seria aquele enquanto tempo dentro da rotina, como meses, semanas e dias; e o macrotempo "está relacionado, por sua vez, com eventos maiores que definem a história que atua no desenvolvimento" (Santana; Koller, 2004, p. 115).

Nessa perspectiva, em apenas dois meses a criança de 5/6 anos de idade tem que se deparar com mudanças de seus acontecimentos a nível de microtempo, mesotempo e macrotempo. Entretanto, questiona-se como exigir que essa criança em um pequeno espaço de tempo, de dois meses, compreenda que agora acabou a brincadeira, ou que ela tem dia e horário para ocorrer (Barboza, 2020), que agora segue uma rotina de atividades, e a própria etapa requer o alcance de outras especificidades como a alfabetização (Brasil, 2018). Além disso, o/a professor que atua na EI não é o mesmo/a que atua nos Anos iniciais, por vezes, tem formações distintas e entendimento diferente sobre infância e o ser criança, e a respeito do processo educativo. E a criança é potência, única, colecionadora, rastreadora, inventiva e transformadora (Simiano; Santos; Galdino, 2023).

Nesse sentido, o/a educador do primeiro ano do EF deve ter tal perspectiva em relação à criança e sua infância compreendendo que "elas se tornam protagonistas quando se manifestam por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, das artes, da música, da dança, do esporte, do movimento e de tantos outros tipos de narrativas" (Friedmann, 2020, p. 39). Em vista disto, discutiremos sobre a criança e suas potências.

A CRIANÇA E SUAS POTÊNCIAS

Compreendemos que a criança é um sujeito histórico, e fruto de uma construção social, uma vez que ter esse olhar para a criança nos conduz a romper com a ideia adultocêntrica que prevaleceu em muitas pesquisas, prejudicando olhar para a criança no aqui e agora e em suas potências (Xavier; Oliveira, 2022). A infância é vista enquanto um grupo

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

social geracional, no qual é "constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos" (Sarmento, 2011, p. 583).

> Atualmente, a criança tem recebido diferentes olhares pelos pesquisadores, que não mais se atém a um ser incompleto, delimitado como antes, pois se entende que possui suas especificidades, interage, é capaz de opinar, ser atuante, criar regras e precisa ser respeitada em seus direitos, ser ouvida e entendida (Xavier; Oliveira, 2022, p. 42).

Desse modo, a criança é protagonista de seu processo de aprendizagem, porém para que isso se efetive, ela – a criança – necessita de práticas educativas que dialoguem com as experiências e os saberes prévios delas, e com aqueles produzidos nos campos cultural, artístico e tecnológico (Martins *et al.*, 2024). Assim sendo, "práticas repletas de vivências, diálogos, ludicidade, interações, experimentações e criações, possibilitam o exercício de uma infância atravessada pela experiência, descobertas e sentidos" (Martins *et al.*, 2024, p. 3).

Segundo Pinheiro (2021), não existe continuidade das brincadeiras a partir do ingresso no espaço do primeiro ano do EF, pois tanto o tempo do brincar quanto o tempo para a construção de brincadeiras são extremamente reduzidos. Além disso, estes não são os únicos desafios no espaço escolar, eles existem e são inúmeros como lidar como uma nova realidade, um novo microssistema, um/a novo/a professor/a, novas regras, o modo de conter o corpo, os movimentos e as conversas (Pinheiro; Bersch, 2021), que antes não tinham hora certa para acontecer. Por isso, Nois (2021) ressalta a importância da hora do recreio e das aulas de educação física por serem um espaço de constituição do lúdico, quando as crianças brincam livremente.

> [...] o movimento do corpo e as relações que são estabelecidas nesses momentos são de extrema importância para o desenvolvimento, visto que a criança aprende e se desenvolve por meio da sua interação com os objetos produzidos pela cultura humana e pelas relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida (Nois, 2021, p. 147).

Por isso, Fonseca e Bersch (2024) reiteram a importância e a urgência de formações continuadas que discutam a corporeidade e as atividades que enaltecem o corpo, o movimento e principalmente a corporeidade do/a professor/a. Em busca de um espaço organizado e obediente, o que ocorre no cotidiano escolar são práticas educativas por meio do controle dos corpos, o que elucida uma das implicações em se tornar um/a aluno/a do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

AS IMPLICAÇÕES DE ALUNO

Na visão de Sarmento (2019, p. 3) “a avaliação escolar inscreve-se na própria identidade do aluno como sujeito, levando com frequência a rotulagem (ex: ‘bom aluno’, ‘mau aluno’, ‘aluno médio’), e conduzindo sempre a uma autopercepção na sua relação com a escola”. A avaliação é um dos efeitos da construção do ofício de aluno (Perrenoud, 1995), uma vez que a atividade de aprendizagem se assemelha imensamente àquela atividade produtiva do trabalho (Sarmento, 2019).

Nessa perspectiva, a partir da aquisição do ofício de aluno precede uma tripla transformação na condição do sujeito que aprende: a primeira delas é quando a criança cede o lugar ao aluno; a segunda é referida como a identidade individual, uma consequência das formas que operam o ofício de aluno, como transformações profundas diante de condutas e disciplinas mentais e corporais (Sarmento, 2019); a terceira é quando o espaço-tempo da infância é alterado, isto é, “a relação de intimidade com as pessoas e as coisas é transformada na percepção da ‘vida em multidão’, a brincadeira cede lugar à atividade dirigida pelo adulto, os horários induzem comportamentos ritmados” (Sarmento, 2019, p. 32).

O termo ofício de aluno tem o sentido de deixar-se formatar e adquirir a cultura escolar, deixando de lado ou até mesmo excluindo sua cultura de origem, ou aquela cultura gerada com seus pares, mais conhecida como as culturas da infância, quando estas não condizem com a cultura escolar, tendo que dessa forma se ajustar a disciplina do corpo e da mente promovida pelas regras da escola (Sarmento, 2011).

Isso é percebido diante das configurações de espaços das salas e rotinas do primeiro ano do EF, uma vez que a disposição do imobiliário, por exemplo, auxilia no controle do/a professor/a. “As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, uma atrás da outra, um espaço na frente reservado para a professora” (Motta, 2013, p. 134). Logo, em pequeno espaço de tempo no contexto do primeiro ano as crianças percebem que agora seus movimentos devem ser mais contidos, as vozes precisam estar em um tom mais baixo e aqueles movimentos não autorizados no espaço da sala de aula devem ser feitos de maneira rápida e sutil, com cuidado para que a professora não os veja (Motta, 2013).

Como aponta Moretti (2019), a passagem da criança da EI para os anos iniciais do EF é caracterizada pela assunção do papel social de ser aluno. Entretanto, ainda assim continuam sendo crianças trazendo medos e anseios em relação a essa nova etapa de Educação Básica (Moretti, 2019). Cabe assim um elemento primordial nesse momento de transição às

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

demonstrações de carinho, cuidado e respeito entre a criança e o/a professor, pois toda aprendizagem está inteiramente implicada à afetividade (Araújo; Souza; Silva, 2020).

Tendo isso enquanto subsídio dessa pesquisa procuramos uma metodologia a qual potencialize o carinho, o cuidado e o respeito com as crianças pesquisadas e a respectiva professora do primeiro ano do EF. Em seguida, dissertaremos sobre os pormenores da metodologia inserção ecológica e de alguns princípios éticos que conversem com essas premissas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Com a pretensão inicial de que nossa metodologia de pesquisa fosse a mais fiel às manifestações e proposições das crianças nesse novo microssistema primeiro ano, a metodologia da inserção ecológica (Prati *et al.*, 2008), em que se elencam os quatro elementos da Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), possibilitou enxergar e investigar as percepções das crianças do primeiro ano do EF, sobre as mudanças educativo-pedagógicas em relação à EI de maneira a vivenciar essa passagem juntamente com elas, percebendo suas angústias, felicidades, preocupações e emoções diante do novo modelo espaço/escola, que foi apresentado a elas.

A metodologia da inserção ecológica propõe que as quatro dimensões da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) atuem enquanto direções e sentidos que conduzem o/a pesquisador/a a ter um olhar sistêmico para com seus respectivos dados, que ocorrem em sua grande maioria em interações significativas com os/as participantes da pesquisa (Silveira *et al.*, 2009).

É importante destacar que a metodologia da inserção ecológica foi elaborada pelas autoras Cecconello e Koller (2003), inspiradas nos conhecimentos da TBDH. Os métodos e procedimentos foram desenvolvidos pelas autoras a partir de uma pesquisa qualitativa com famílias em situação de risco, realizada no próprio ambiente, com inserção no espaço por um longo período de tempo, por meio de visitas, conversas informais e entrevistas (Silveira *et al.*, 2009). Esses métodos permitiram às pesquisadoras estabelecerem hipóteses em relação ao objetivo da pesquisa, por meio da confiança e do vínculo construído com os participantes, diante da inserção das pesquisadoras no ambiente que se propuseram investigar.

Por isso, neste instante cabe explanar como se sucedeu o período da inserção ecológica, a coleta de dados e a metodologia de análise de dados requerida para a presente

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

pesquisa. Durante um mês em contato e interação com a turma no espaço da escola, ocorreu a inserção ecológica da pesquisadora, com o total de onze visitas alternadas e/ou consecutivas em dois dias de cada semana ao longo de um mês. A produção de dados foi feita a partir dos registros no diário de campo da pesquisadora.

As crianças contavam com o transporte escolar para chegar até a escola, eram dois ônibus, que chegavam com um intervalo de 15min. O horário da escola para o primeiro, segundo e quarto anos era das 12h30min até 16h30min. Contudo, o ônibus geralmente deixava as crianças na escola próximo das 13h20min, devido principalmente às condições da estrada de chão e a escola contar com apenas estes dois ônibus para o transporte escolar das crianças, professoras e monitoras que moram também na localidade.

Quando as crianças chegavam na escola, a pesquisadora já se encontrava a espera delas. Devido ao fato de um dos ônibus chegar aproximadamente 15 minutos antes do outro, essas crianças, que vinham nele, conseguiam utilizar esse intervalo de tempo para aproveitar e brincar no espaço da sala, com os brinquedos disponíveis, os quais eram, em sua grande parte, bonecas e carrinhos dentro de um cesto no fundo da sala. Vale destacar que, em alguns momentos desse período, a pesquisadora brincava com essas crianças, dentre elas duas do primeiro ano e três do segundo ano, participantes da pesquisa.

Assim que chegavam as crianças do segundo ônibus, a professora imediatamente as chamava para a sala de aula e as organizava pedindo que separassem as classes e, em seguida, colocava a data no quadro e pedia que copiassem. Algumas crianças apresentavam dificuldade em escrever a data e pediam a ajuda da pesquisadora, assim como em outras atividades dentro da sala. O horário do lanche era às 14h30min, quando a pesquisadora também as acompanhava, por ser uma possibilidade de perceber como eram as reações das crianças longe de sua professora e em outro contexto além da sala de referência e pátio da escola.

Próximo ao horário das 16 horas as crianças tinham que ir para o pátio devido à limpeza da sala, visto que era o único horário disponível para que a auxiliar de limpeza realizasse essa atividade. Por isso, as crianças “ganhavam” praticamente 30 minutos de pátio. Nesses momentos a pesquisadora participava das brincadeiras e até inventava outras com todas as crianças da escola, que eram três turmas, uma de primeiro/segundo multisseriado/multiano (Soares; Bezerra, 2021), e um quarto ano do EF.

Esses momentos se tornaram riquíssimos nesse período da inserção, pois as crianças passaram a chamar a pesquisadora constantemente para participar até de brincadeiras propostas por elas, o que foi auxiliando na produção de dados. Portanto, os registros no diário

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

de campo ocorreram a partir das visitas alternadas e/ou consecutivas em dois dias de cada semana ao longo de um mês, devido à localidade afastada do centro da cidade e à estrada de difícil acesso.

Como método analítico e tratamento dos dados optamos pela análise de conteúdo de Bardin (1977). A escolha ocorreu devido ao fato de essa técnica permitir, por meio de três etapas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados e interpretação, a sistematização dos registros em informações e elementos teóricos. Essa metodologia é muito significativa para estudos qualitativos, visto que permite e potencializa a análise aprofundada do *corpus* analítico e a interpretação de forma clara, objetiva e coesa.

A produção de dados foi feita a partir dos registros no diário de campo da pesquisadora por ser um recurso imprescindível em pesquisas com crianças "O diário de campo na pesquisa com crianças em interação com seus brinquedos e brincadeiras garante que as minúcias gravadas, escritas, desenhadas ou anotadas no momento da coleta" (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023, p. 1679). Por isso, os registros referentes ao diário apareceram entre aspas ao longo do diálogo dos dados, consecutivos do dia referente à inserção. É importante destacar que obtivemos as respectivas autorizações das crianças, dos responsáveis, da professora do primeiro ano, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, da escola e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP[3]), previamente a essa ação.

Além disso, com o intuito de respeitar as crianças participantes da pesquisa suas identidades foram veladas, aparecendo com nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças. Esta opção coaduna com a visão de Coutinho (2019, p. 64), de que "os modos de identificação podem ser negociados com o participante, como a escolha de um nome fictício pelo próprio participante, e a descrição dos contextos deve garantir o anonimato".

Logo, em busca de trabalhar a palavra e suas significações a análise de conteúdo (Bardin, 1977), na qual se "procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 1977, p. 44), emergiu enquanto meio profícuo de análise desses dados, fomentando duas categorias analíticas: a) produzir e executar para depois poder brincar; e b) no primeiro ano, eu posso falar, brincar e compartilhar?

Essas categorias se originaram a partir da análise por decodificação dos dados contidos no diário de campo, que em um primeiro instante suscitaram aspectos que nos saltaram aos olhos: como a intensa cobrança pelas atividades, associadas ao reforço positivo de que tinham

[3] Submetido e autorizado ao CEP, sob o número de parecer XXXX (informação emitida para assegurar o anonimato)

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

que fazer as atividades para obterem o direito ao brincar, assim como em uma segunda decodificação apareceram também momentos de subterfúgio das crianças para lidar com as novas cobranças do primeiro ano. Após esse movimento, foi possível classificá-los e remeter as respectivas titulações.

PRODUZIR E EXECUTAR PARA DEPOIS PODER BRINCAR

Nessa categoria em questão, em que o próprio título se torna provocativo e reflexivo ao mesmo tempo, diante do objetivo de investigar as percepções das crianças do primeiro ano do EF, sobre as mudanças educativo-pedagógicas em relação à EI, discorreremos sobre momentos e acontecimentos presentes nos registros do diário de campo da pesquisadora. São eles que corroboram com essa denominação, e por isso não podem deixar de serem problematizados, discutidos e analisados a partir da TBDH.

A referida escola já havia iniciado com as crianças um processo de transição ao final do ano anterior, em conjunto com sua professora da EI e sua futura professora no primeiro ano. Dessa maneira, acreditávamos em um processo de transição potente, com ricas possibilidades para o processo educativo das crianças no microssistema primeiro ano.

Porém, ao iniciar o ano letivo de 2024, ocorreram algumas mudanças em vista do que havia sido proposto ao final do período letivo de 2023. Por exemplo, a escola passou a ter uma coordenadora pedagógica que antes não tinha; e houve troca de professora do primeiro ano do EF, por outra professora da escola que antes lecionava para o segundo e terceiro ano do EF. Por fim, a última mudança que mais impactou nesse estudo e no processo educativo das crianças, foi o primeiro ano passar a ser multisseriado, com a turma do segundo ano do EF, a partir daquele ano. Cabe destacar que, devido ao número insuficiente de salas, a escola já contava com uma turma multisseriada/multiano (Soares; Bezerra, 2021), mas se tratava de um quarto e um quinto ano juntos, e não de um primeiro e um segundo ano juntos. Vale lembrar que esta organização consiste em turmas de anos diferentes compartilhando um mesmo espaço e mesmo/a professor/a (Soares; Bezerra, 2021).

Desse modo, embora as mudanças estivessem anunciadas devido à alteração de etapa, outras ocorreram por conta da reorganização da escola, e essas impactaram sobremaneira no processo de transição das crianças. Além disso, mencionamos que essa pesquisa se deu por meio da inserção ecológica (Prati *et al.*, 2008) da pesquisadora na escola e na turma, que já

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

conhecia, por ter feito uma inserção ecológica também na EI com essa mesma turma, sendo que delineou juntamente com as professoras e a escola uma proposta de transição.

No entanto, diante das mudanças de coordenação da escola e organização das salas, que eram apenas três, os esforços para um processo de transição articulado e contextualizado às crianças da EI nível II foi reduzido drasticamente, uma vez que dificilmente poderiam ter um processo de transição respeitoso ao seu processo educativo e infância, em meio a tantas alterações em seu espaço, tempo, e microssistema primeiro ano do EF.

O número de crianças participantes desse estudo foram doze, dado que duas crianças, ao iniciar o primeiro ano, as quais já estavam na escola desde o nível I da EI, saíram da escola. A professora do primeiro ano participante não era a mesma do ano anterior que participou da proposta de transição com as crianças e pesquisadora.

Diante do compartilhamento da turma do primeiro ano com a do segundo ano em uma mesma sala, a professora tinha um total de 22 crianças, e dado que eram anos diferentes, a decisão da escola e da professora foi de que na sala houvesse dois quadros, um para cada turma dentro de um mesmo espaço compartilhado. Por isso, no primeiro dia de inserção ecológica no microssistema primeiro ano o impacto que não poderia de deixar de ser mencionado, exclusivamente nessa categoria, quanto à organização da disposição das duas turmas dentro de uma mesma sala, em que existiam duas lousas, sendo que uma delas ficava de frente para a turma do primeiro ano e a outra para a turma do segundo ano. Devido a esse fato, o segundo ano ficava de costas para a turma do primeiro ano.

À luz da TBDH sabemos que uma das significativas influências do desenvolvimento humano decorre do ambiente, dado que "essas influências proximais surgem do interior ou das características físicas da pessoa, dos objetos e do contexto imediato onde estabelecem relações face a face com outras pessoas" (Bronfenbrenner, 2011, p. 108), como, por exemplo, o microssistema sala do primeiro ano. Entretanto, a organização da sala multisseriada é compatível com manter uma organização disciplinar de todos/as, uma vez que "a disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos de utilidade e diminui essas mesmas forças em termos políticos de obediência (Foucault, 1999, p. 164-165).

Alguns excertos do diário de campo que se encontram em conformidade com essa afirmação são: "Professora regente não veio e a coordenadora pedagógica ficou com a turma, e a primeira coisa cobrada é que copiem a data" (Diário de campo, 2024, 1º dia); "Coordenadora pedagógica entrega a folha com a atividade e pede que o 2º ano leia e o 1º ano cole no caderno" (Diário de campo, 2024, 1º dia); "Zico, em uma conversa espontânea com a

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

pesquisadora, diz gostar do 1º ano porque tem muitas atividades" (Diário de campo, 2024, 1º dia); "Já Amanda diz que suas atividades favoritas são ir para o pátio, pintar e fazer a data" (Diário de campo, 2024, 1º dia); "Assim que chegam as crianças do segundo ônibus, a professora pede que as crianças separem as mesas e cadeiras que estavam em duplas" (Diário de campo, 2024, 2º dia).

É inegável que a cobrança de que as crianças copiem a data, sentem separadas enfileiradas e fiquem constantemente executando atividades são mudanças educativo-pedagógicas em relação à EI. Moretti (2019, p. 121), ao analisar e comparar a rotina desses dois contextos, educação infantil nível II e primeiro ano do EF, também percebe o notável distanciamento entre as etapas e defende que:

> Uma transição bem realizada, como sabemos, é essencial para o futuro escolar das crianças, mas a atenção dada pelos professores deve ir além deste entendimento. E, ir além, diz respeito à articulação que cada professor necessita fazer entre a EI e o início do EF, pois como vimos anteriormente, algumas contradições na BNCC, podem dificultar esse processo de transição. Ao mesmo tempo que a Base considera importante e recomenda que haja uma continuidade entre a EI e o EF, para que se processe efetivamente uma "transição" e não uma ruptura entre as duas etapas, ela enfatiza que a alfabetização é o foco no 1º Ano.

Desse modo, tendo como foco a alfabetização, o que procede consequentemente diante dessa transição são mecanismos de controle e repreensão da professora para que sejam feitas todas as atividades do dia e assim todas as crianças possam ter o benefício de ir para o pátio todas juntas e no mesmo horário. Quando não era possível, aconteciam episódios como: "João fica por último na finalização das atividades do dia porque estava terminando a atividade do dia anterior, que não foi a aula, e estava pendente, enquanto as outras crianças saíram para o pátio" (Diário, 2024, 2º dia).

Nesse sentido, como diria Motta (2013), para o sucesso da disciplina não é necessário muito, um olhar, um castigo normalizador e o exame. "Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, às vezes íntimas, mas com considerável importância. Pequenas ações no cotidiano escolar revelam isso. Um olhar severo, uma chamada de atenção" (Motta, 2013, p. 133). Logo, neste caso, teve-se a obrigatoriedade de João em fazer a atividade pendente antes de ir para pátio.

Cabe frisar que esse momento em que as crianças iam para o pátio era chamado de recreio, porém elas ganhavam um tempo além dos 15 minutos por ser o único momento em que era possível que a auxiliar de serviços gerais conseguisse fazer a limpeza da sala, por ser

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

o único momento do dia no qual a sala se encontrava vazia. Todavia, as crianças não sabiam disso, uma vez que muitas vezes esse recreio era usado como "moeda" de troca para que as crianças fizessem todas as atividades do dia, para poder ir para o pátio.

Na visão de Nois (2021), é nesses momentos de recreio e aulas de educação física que as crianças possuem maior liberdade. A corporeidade, expressão e o movimento promovidos nessas ocasiões, e interações espontâneas entre as crianças "são de extrema importância para o desenvolvimento, visto que a criança aprende e se desenvolve por meio da sua interação com os objetos produzidos pela cultura humana" (Nois, 2021, p. 147).

Além disso, a transição ecológica propiciada a essas doze crianças, diante desse cenário, é pautada na produtividade, no disciplinamento e na execução de atividades em troca do benefício do brincar. É evidente que essa transição ecológica invariavelmente envolve uma mudança de papel, ou seja, das expectativas de condutas atreladas a determinadas posições na sociedade (Bronfenbrenner, 2002). Por isso, podemos constatar que a expectativa de papel que acompanha as crianças nesse momento de transição ecológica é a de ser aluno. Enquanto para algumas, essa nova expectativa de papel pode ser vista positivamente, para outras, pode ser vista negativamente em vista das diferenças de rotina, comportamento e obrigações diante dessa transição.

Assim sendo, para que se compreenda melhor essa diferença a partir do que foi exposto, apresentamos excertos de uma mesma atividade feita por duas crianças em momentos distintos, que, ao executar a atividade requerida pela professora, desempenharam e enfrentaram-na de diferentes maneiras. "Laura é a ajudante do dia, então a professora entrega as atividades para ela distribuir à turma, Laura não expressa nenhuma reação ao saber que seria a ajudante do dia, e apresenta dificuldade em distribuir as folhas da atividade" (Diário, 2024, 2º dia).

Já em outro dia, outra criança foi escolhida para ser o ajudante do dia: "Zico parece gostar de ser o ajudante do dia, uma vez que expressa alegria ao saber que seria o seu dia de ser o ajudante, e desempenha a atividade de distribuir as folhas com facilidade" (Diário, 2024, 5º dia). Essa notável diferença de atitudes das crianças para com as novas expectativas de papéis, diante dessa transição ecológica de se tornar aluno do 1º ano do EF, é explicada por meio da influência das características da pessoa que, em consonância com o ambiente, podem auxiliar ou atrapalhar seu desenvolvimento.

Segundo Copetti e Krebs (2004), as características da pessoa são pertencentes a resultados suscitados a partir de uma função conjunta dos quatro componentes da TBDH, e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

cabe salientar que as características da pessoa agem enquanto produtor indireto, contudo também como produto do desenvolvimento. Por sua vez, Copetti e Krebs (2004, p. 71) explicam que Bronfenbrenner classificou as propriedades da pessoa em três níveis: primeiro, vinculadas à competência mensurada por meio do status da pessoa em relação ao ambiente em que se encontra inserida; segundo, características referentes à competência cognitiva geral para realizar qualquer tarefa e também sua competência cognitiva para atuar em tarefas específicas com grupos determinados de ambientes exclusivos; por fim, "o último nível foi caracterizado por uma competência relativa a uma maestria culturalmente definida nos contextos de desenvolvimento da pessoa".

Nessa perspectiva, podemos reconhecer que a transição ecológica de Laura para o 1º ano do EF, atrelada à expectativa de papel de ser aluna dessa nova etapa, não estava alavancando seu desenvolvimento nesse novo microssistema, uma vez que no contexto da EI ela apresentava uma notável desenvoltura e alegria em realizar atividades, principalmente aquelas artísticas e lúdicas, divergente de ser ajudante do dia no 1º ano. Já Zico manteve o comportamento responsivo e alegre ao realizar atividades, tanto no microssistema EI quanto no do 1º ano do EF.

Na visão de Martins *et al.* (2024), a infância é um direito de toda criança, e suas vivências não são exclusivamente das propostas da EI, mas sim devem permear todo o processo educativo da criança ao longo também do EF. Os autores reiteram que "é necessário buscarmos possibilidades de propostas educativas que respeitem e valorizem as necessidades e interesses das crianças, seus percursos educativos para as aprendizagens" (Martins *et al.,* 2024, p. 3).

Isso vai ao encontro da próxima dimensão do modelo PPCT, de Bronfenbrenner (2011), que é a dimensão dos processos, na qual o significado atribuído pela pessoa em desenvolvimento a essas interações com os ambientes, pessoas e objetos presentes, pode desencadear o seu desenvolvimento, por meio dos processos proximais. Além disso, as características da pessoa em desenvolvimento são profundamente afetadas pelo microssistema em que essas interações ocorrem (Santana; Koller, 2004). Por isso, os processos acometidos a essas 12 crianças em processo de transição sofrem significativa influência do microssistema 1º ano.

Isso pode ser notado em algumas situações apontadas no diário de campo: "JP e Pedro têm dificuldade em ficarem sentados na sala" (Diário de campo, 2024, 4º dia); "Professora chama a atenção de JP para ficar olhando para frente" (Diário de campo, 2024, 4º dia); "Laura

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

fica inquieta e a professora chama a atenção para parar de conversar e trabalhar" (Diário de campo, 2024, 4º dia); "Atividade de pintar o número de bandeirinhas, Stela diz que vai pintar uma de cada cor, e a professora fala que assim irá demorar muito e que não vai dar tempo" (Diário de campo, 2024, 4º dia).

Tendo em vista que a preocupação da professora com a maneira como as crianças estavam sentadas e se estavam fazendo as atividades, isto é, trabalhando como ela menciona, é devido à premissa da aprendizagem estar muitas vezes imbricada à atividade produtiva do trabalho (Sarmento, 2019). Aliás "não existe porventura uma atividade onde a avaliação dos resultados seja mais incisiva de um processo de inscrição nos sujeitos que a produzem do que a do aluno" (Sarmento, 2019, p. 31).

Isso vai ao encontro também da próxima dimensão do modelo PPCT, de Bronfenbrenner (2011), que é a dimensão dos processos, e as características da pessoa em desenvolvimento são profundamente afetadas pelo microssistema no qual essas interações ocorrem (Santana; Koller, 2004). Por isso, os processos acometidos a essas doze crianças em processo de transição sofrem significativa influência do microssistema primeiro ano mediante o novo papel de aluno.

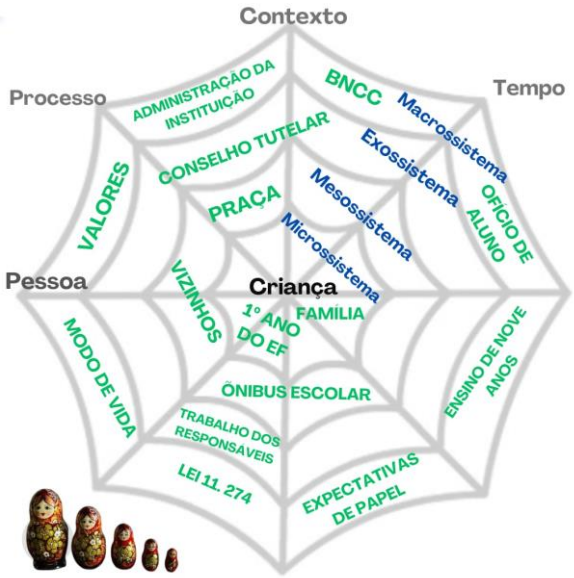
Conforme Sarmento (2019) incide sobre o aluno, em função do desenvolvimento de competências, capacidades e conhecimento por meio do mecanismo da aprendizagem, uma tripla transformação no sujeito que aprende: "A criança cede o lugar ao aluno, e esta identidade passa a constituir-se como a sua nova condição social" (Sarmento, 2019, p. 31). Essa primeira transformação decorre diante da invenção social do ofício de aluno, quando a criança passa a ter um lugar destinado para ela, tendo assim um papel social bem definido perante a sociedade que é o de aluno.

No decorrer desse processo de compreender esse novo papel social atrelado às crianças do primeiro ano do EF, cabe dissertar sobre as significativas alterações na dimensão contexto da TBDH de Bronfenbrenner (2011), através desse processo de transição. Segundo Bronfenbrenner (2002), o contexto seria quatro sistemas encaixados, nomeados respectivamente de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, e no seu interior estaria a pessoa em desenvolvimento. Embora apareçam separados na ecologia do desenvolvimento humano, esses sistemas permanecem em constante conexão uns com os outros a todo instante, influenciando nossas relações, nossos processos e nosso desenvolvimento.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

Por isso, compreendemos que todos os espaços e as pessoas, com quem as crianças em processo de transição entre as etapas interagem, sofrem influências e alterações significativas, uma vez que mudou o horário delas irem para a escola, a professora de referência, a sala e o compartilhamento com outra turma mediante um foco, nesse instante, na alfabetização e não mais nas interações e brincadeiras (Brasil, 2018). Além disso, sabemos que se sobressaem aquelas mudanças que pertencem ao macrossistema de seu mapa Bioecológico, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de nove anos, mediante a lei 11.274, o ofício de aluno, e as expectativas de papéis. Na Figura 1, apresentamos um esboço do que almejamos explicitar, a partir do mapa bioecológico.

FIGURA 1 – Inspiração do mapa Bioecológico da criança do 1º ano do EF



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as.

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer o porquê do uso de uma teia e o significado de sua representação em relação a TBDH. Se percebermos os fios que sustentam essa teia, são basicamente quatro, sem os quais não existe a possibilidade de estruturar a apresentação de uma teia. Assim também é indissociável estudar sobre o desenvolvimento humano sem considerar a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, também quatro elementos. Por isso, eles aparecem enquanto linhas de sustentação e construção da teia, no esboço do mapa Bioecológico da criança que perpassa pelo processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

Além disso, outro fator determinante para com essa comparação é que os fios da teia, intitulados pelas quatro dimensões da TBDH, atravessam todos os sistemas a todo momento, assim como acontece conosco no dia a dia, uma vez que dificilmente transitamos e/ou temos influência de apenas um dos sistemas de nosso mapa ecológico. Desse modo, após essa breve explanação do uso da teia na inspiração do mapa Bioecológico da criança ao iniciar o primeiro ano do Ensino Fundamental, cabe aclarar o uso também do termo transição Bioecológica, dado que este não chegou a ser elaborado ou explicado por Urie Bronfenbrenner (2002), mas sim o conceito de transição ecológica que trouxemos na fundamentação deste estudo.

Contudo, perante os dados e o aprofundamento na TBDH, é perceptível que chamar essa mudança de etapa que as crianças fazem ao ir para o primeiro ano do Ensino Fundamental está para além de apenas uma mudança de papel e/ou ambiente, isto é, uma transição ecológica. Por isso, passamos a introduzir um novo conceito de transição Bioecológica, uma vez que este estaria mais bem empregado a esse momento de transição das crianças por acontecer uma mudança nos quatro elementos da TBDH.

Notamos isso quando, ao considerar a dimensão pessoa a partir da TBDH, a criança está em momento de pleno desenvolvimento que jamais passou, em contato com inúmeras vivências e experiências, que se apresentarão nesse novo microssistema. Essa transição faz com que ocorram significativas mudanças e alterações em seus recursos, disposições e demandas, ocasionando uma alteração e mudança na dimensão Pessoa.

Nesse sentido, diante dessa transição Bioecológica, muitos recursos que as crianças tinham construídos acerca do que vivenciaram na EI passam, nesse instante, a não serem mais valorizados, ocasionando afetar também suas disposições, dado que são elas que podem ajudar ou paralisar o desenvolvimento perante dificuldades e obstáculos. Esse fato faz com que aquelas crianças que possuem demandas a seu favor, como curiosidade, persistência e resiliência, perpassem por esse momento de mudanças de maneira mais tranquila e agradável do que as que não possuem.

Logo, se os recursos que essas doze crianças tinham diante de suas experiências no microssistema Educação Infantil, nesse momento de transição passam a não ser mais relevantes na nova estrutura de aula e nos processos de aprendizagem, isso, de alguma forma, faz com que essas crianças tenham que construir novos recursos, ao considerar que suas disposições podem ajudá-las ou piorar essa transição. Lembra-se que aquelas crianças que

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

possuem demandas ao seu favor possivelmente farão uma travessia de etapa que contribua para o seu desenvolvimento, diferente das que não possuem.

Já quanto à dimensão dos processos, destacamos a notável mudança de práticas educativas do microssistema primeiro ano do EF, que, por estarem embasados em outras concepções de aprendizagens, como aquelas mais tecnicista e conteudista, ou seja, menos lúdica e interativa do que as que as crianças tinham na EI, acarretam mudanças e alterações na dimensão dos processos. Para relembrar, são aqueles processos de interação recíproca que ocorrem em base estável, entre duas ou mais pessoas de seu ambiente imediato, tornando-se cada vez mais complexas, originando os processos proximais que são os condutores do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011). Assim sendo, os processos proximais que ocorriam com as crianças na EI, são alterados no microssistema primeiro ano do EF, gerando mudanças e alterações nos processos que provocavam seu desenvolvimento.

O tempo, outro elemento chave da Bioecologia, também se altera, sobretudo o cronossistema. Esse, ao se considerar a transição escolar das crianças, sofre vastas transformações, uma vez que os momentos a nível de microtempo, que para as crianças se tornavam importantes e que em sua grande maioria ocorriam por meio das interações e brincadeiras no microssistema EI, agora acontecem por meio de cobranças, normas e regras impostas pelo primeiro ano do EF, o que impacta sobremaneira o mesotempo e macrotempo desse novo microssistema.

Outrossim, a dimensão contexto sem dúvidas é aquela que mais sofre alterações em meio a essa transição Bioecológica, por afetar todos os quatro sistemas encaixados do ambiente ecológico da criança. O que se observa, ao considerarmos a nível de microssistema o primeiro ano do EF, é que diante dessa mudança incidem sobre o mapa bioecológico da criança significativas mudanças em todos os outros sistemas. A título de exemplificação, citamos o nível mesossistema como representado na teia, destacando a praça que passou a ter acesso limitado e seu tempo visto enquanto "moeda" de troca perante as obrigações de ser aluno/a do primeiro ano do EF.

Além disso, a nível de exossistema frisamos a administração da escola, que nesse ano passou a ter uma coordenadora pedagógica optando pela mudança de professora do primeiro ano do EF, diferente daquela que havia participado de um projeto de transição com essa mesma turma no final ano anterior no nível II da EF, e a turma do primeiro ano do EF passar a ser multisseriada/multiano (Soares; Bezerra, 2021).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

Quanto ao nível de macrossistema, encontramos a origem que ocasiona ou desencadeia todas essas mudanças, que são aqueles elementos adicionados em seu macrossistema, que provocam um impacto significativo em seu desenvolvimento, diante do papel social de se tornar aluno do primeiro ano do EF. Como exemplo, tem-se a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que, além de inserir o ensino de nove anos, estipula a matrícula da criança de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, diminuindo seu tempo de permanência na etapa da Educação Infantil (Brasil, 2006). Logo, nota-se uma preocupação cada vez maior em antecipar o ingresso da criança nos anos iniciais.

Nessa esteira, notamos que são muitas as problemáticas implicadas nesse processo de transição, como a ausência de um olhar para a criança e suas manifestações, um processo formativo aos/as educadores/as do EF e, sobretudo, políticas públicas que demarquem uma continuidade das interações e brincadeiras também no primeiro ano do EF. Um único trecho na BNCC menciona a relevância de uma articulação das experiências vivenciadas na EI no primeiro ano do EF, e está destacada "a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos" (Brasil, 2018, p. 57-58), isto é, demarca-se a importância das novas modalidades de aprendizagem e não mais a da etapa anterior.

Na visão de Alibosek e Lima (2020), a BNCC é um documento oriundo de um processo antidemocrático, com significativa participação de empresas privadas, e a inexistência de uma participação da comunidade educacional. "Além de apresentar uma lógica conteudista com assuntos que não contemplam os debates atuais, à padronização curricular a adoção do material didático previamente estabelecido" (Alibosek; Lima, 2020, p. 77), o que nos faz refletir sobre a transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho (Venturini; Schuler, 2020).

Desse modo, tratando-se do EF referente à BNCC, este último aspecto é ainda mais presente, visto que constam na BNCC quanto à etapa de EI os direitos de aprendizagem, que são do conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Logo, os objetivos de aprendizagem para essa etapa da EI coadunam com os direitos de aprendizagem. Já em se tratando do primeiro ano do EF não aparecem mais esses direitos, prevalecendo somente as habilidades a serem adquiridas, como: "Reconhecer que textos são lidos e escritos da

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

esquerda para a direita e de cima para baixo da página; ler palavras novas com precisão na decodificação" (Brasil, 2018, p. 99).

Sem a pretensão de criticar ou repudiar as novas habilidades reiteradas pela BNCC no primeiro ano do EF, mas sim de compreender que existe uma lógica de desempenho ainda mais enfatizada, por meio do disciplinamento pautado na produtividade, aponta-se a perda de direitos de aprendizagem extremamente significativos no desenvolvimento das crianças sendo uma das consequências dos registros dessa categoria.

Nessa conjectura, as/os docentes se tornam reféns de tais exigências, dado que as políticas públicas que orientam sobre sua atuação com as crianças, fazem com que as interações, brincadeiras e a ludicidade percam espaço no processo de ensino-aprendizagem, a partir do que está posto nesses documentos, ao dar ênfase a outras aprendizagens, normas de convivência e alcance de objetivos que não contemplem mais o explorar, o conviver e se expressar. Atrelado a tudo isso, os/as professores/as ainda são constantemente cobrados sob essa lógica do desempenho de seus alunos/as, seja pela gestão escolar, pelos outros órgãos diretivos e pelas famílias.

Outrossim, é evidente que o tempo no microssistema primeiro ano do EF é pensado em uma lógica diferente do microssistema EI, dado que no primeiro ano do EF prevalece a constante cobrança pela data e execução das atividades antes do tempo de brincar, interagir e compartilhar, obtendo assim uma notável alteração nas três determinações de Bronfenbrenner (2011) quanto ao cronossistema. Logo, essa alegação estará mais bem esclarecida na categoria analítica subsequente.

NO PRIMEIRO ANO, EU POSSO FALAR, BRINCAR E COMPARTILHAR?

Nessa categoria apresentaremos excertos em que as crianças expõem iniciativas que costumavam ter no microssistema nível II da EI, como relacionar o que a professora traz com seu convívio, e assim se expressar, falar e brincar dentro do espaço da sala de referência. Entretanto, a partir do novo papel social de aluno/a e suas expectativas de papéis correspondentes, percebemos algumas habilidades adquiridas pelas crianças para continuarem sendo, além de alunos/as, também crianças.

No primeiro dia de inserção com a turma em que a professora da turma teve um problema de saúde e não se fez presente, a turma ficou com a coordenadora pedagógica, a qual deu continuidade à temática iniciada pela professora de referência da turma, que era

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

sobre poluição, descarte do lixo e cuidados com o ambiente. A partir disso, “Steve levanta a mão a todo instante e apresenta nervosismo para falar, pois ele quer compartilhar suas experiências referentes ao tema abordado pela coordenadora pedagógica” (Diário de campo, 2024, 1º dia).

O que acontece também no dia posterior com a professora regente da turma:

> As crianças gostam de interagir com a professora, a partir do conteúdo, relacionando com seu convívio, como por exemplo quando a professora estava falando sobre o descarte correto do lixo, as crianças do 1º ano do EF começam a mencionar o que seus responsáveis fazem com o lixo em casa (Diário de campo, 2024, 2º dia).

É perceptível que o compartilhar e interagir propiciado na etapa anterior permanecem nas iniciativas das crianças ainda no primeiro ano do EF, apesar das inúmeras mudanças ocorridas no novo microssistema. Todavia, devido à atenção da professora ser agora disputada também com a turma de segundo ano, muitas vezes ela não conseguia dar atenção a todos/as, e a turma do primeiro ano buscava maneiras de conseguir ter a atenção dela e/ou aproveitar esses momentos de distração dela para brincar e conversar, como podemos notar no registro: “Steve interrompe a professora enquanto ela explica o conteúdo ‘o prof, o prof’” (Diário de campo, 2024, 2º dia); “JP e Stella conversam escondido da professora enquanto ela organiza o material. Observação: existe uma mesa entre eles/as deixando-os distantes” (Diário de campo, 2024, 2º dia); “Pedro se levanta do seu lugar para conversar com João, cuidando para a professora não ver” (Diário de campo, 2024, 2º dia).

Nesse prisma, ao considerar que a infância não está limitada a uma categoria geracional (Xavier; Oliveira, 2020), percebe-se a inocência de JP e Stella que acreditam que a professora não os vê conversando, e que também não veria Pedro se levantar para ir conversar com João. Cabe problematizar se a lei 11.274 que, por vezes, ao delimitar o estágio precoce em que a criança deve ser inserida no processo de alfabetização, e consequentemente a todas essas outras mudanças no modelo de aula e de comportamento, parece induzir uma imagem menorizada da infância em detrimento das funções de aluno do primeiro ano do EF.

Conforme Friedmann (2020) a infância é um conceito em constante reconstrução, sendo a fase do ser humano em que tudo começa, tanto em termos genéticos quanto o que provém dos vínculos e relações dos espaços que a criança compõe, isto é, “os espaços de convivência: os atores com que cada um interage: cada olhar: cada gesto; cada atitude de empatia ou indiferença: cada estímulo: excessos ou faltas: aconchego: frieza” (Friedmann,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

2020, p. 31). Por isso, delimitar um período da infância é algo a que cabe inquietações, pois estes e outros aspectos influenciam na definição do período da infância, como contexto, localização demográfica, cultura, tempo histórico, se lhes é permitido brincar livremente, ser autônomas, e se, ao iniciar o primeiro ano do EF, o tempo de viver a infância é interrompido pelas pressões, como a execução de múltiplas tarefas (Friedmann, 2020).

Sendo assim, diante dessas análises percebemos que a influência da transição Bioecológica, que as crianças passam ao integrar esse novo microssistema, ocasiona mudanças em seu período de infância, no microtempo (Bronfenbrenner, 2011), no brincar e compartilhar, o que passou a não ser mais propiciado com tanta frequência tendo, muitas vezes, as crianças que criarem táticas de burlar suas interações e brincadeiras no espaço da sala. Isso acontece também devido ao mesotempo que se apresenta em uma rotina diferente que interfere em suas interações, e quanto ao macrotempo podemos nos deter na lei 11.274, a BNCC, que sem dúvidas também diante de suas orientações apresenta uma nova imagem dessa criança e sua infância a partir de sua imersão no microssistema primeiro ano do EF.

Relembrando a figura da teia da categoria anterior, podemos visualizar a permeabilidade entre os sistemas, ou seja, o que ocorre no macrossitema interfere no microssistema. No caso, citamos a elaboração da BNCC no âmbito macro, o que impactou consideravelmente no microssistema primeiro ano do EF.

Diante dos dados, foi possível refletir que, embora existam lacunas no processo formativo de professores/as e de gestão quanto a lidar com a criança de seis anos no microssistema primeiro ano do EF, a todo instante esses/essas mesmos professores/as são reféns de dar conta do que está imposto na BNCC quanto a esta etapa. Isso é perceptível, por exemplo, diante da exclusão dos termos interações e brincadeiras no que propõe a BNCC referente aos anos iniciais do EF. Além disso, outro aspecto são os objetivos de aprendizagens na EI serem campos de experiências como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Já quando mencionados anos iniciais, o que encontramos é a ausência desses aspectos e a substituição pela palavra alfabetização.

Nesse sentido, ao reiterar o questionamento que inaugura essa categoria, “No primeiro ano, eu posso falar, brincar e compartilhar?”, os registros no diário de campo nos mostram que embora haja alterações no cronossistema dessas crianças mediante esse processo de transição, elas constantemente buscavam formas de resistir para viver sua infância. Vale

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

destacar que “ser criança e viver a infância depende muito das referências e expectativas da família, da escola e da comunidade que cada um cresce” (Friedmann, 2020, p. 31).

Conforme Friedmann (2020), decidir sem considerar o que as crianças querem, sentem e manifestam, privá-las, afastá-las, pressioná-las, a participar, fazer o que o adulto almeja da forma como ele quer, classificá-las, colocá-las diante de uma grande expectativa, tudo isto está longe de propiciar seu protagonismo e participação. Já o adultocentrismo “refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta” (Friedmann, 2020, p. 41).

Portanto, a partir dos excertos contidos nessa categoria, é visível a ausência do protagonismo e a constante presença do adultocentrismo e tantos outros mecanismos envolvidos com o intuito de controlar as crianças e até mesmo delimitar o período de sua infância se manifestar no microssistema primeiro ano, limitando o deslocamento da criança, deixando-a mais contida e presa a sua classe/cadeira. Entretanto, as crianças, mesmo notando essas mudanças no microssistema primeiro ano, buscam alternativas de subterfúgio em meio à condição imposta pelo adultocentrismo. Sob essa ótica, delineamos nossas considerações finais para com esse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do estudo que tinha como objetivo investigar as percepções das crianças do primeiro ano do EF, sobre as mudanças educativo-pedagógicas em relação à EI, a análise do diário de campo e a categorização de seu conteúdo se mostraram aspectos que nos permitiram dissertar sobre duas categorias analíticas: produzir e executar para depois poder brincar; e, no primeiro ano, eu posso falar, brincar e compartilhar?

Em “produzir e executar para depois poder brincar”, trouxemos aspectos da rotina e a composição do espaço da sala de referência, os quais faziam com que a produção e execução prevalecessem, às vezes até mesmo utilizada como “moeda” de troca em relação ao benefício de ir para o pátio brincar, fato que evidencia algumas normas de conduta do microssistema primeiro ano, como disciplina, cobrança da data e atividades, os quais antes as crianças não vivenciavam na EI.

Notamos nos registros de ambas as categorias que o impacto dessa transição Bioecológica, como defendemos nesse estudo, afeta a todos os outros sistemas do ambiente ecológico. Consequentemente, a pessoa, o processo, o contexto e o tempo também, o que nos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

inspirou a exemplificar esse significativo impacto em um mapa Bioecológico da criança, a qual passa por tal transição, e intitular esse novo conceito de transição Bioecológica, com base na TBDH de Urie Bronfenbrenner, ideia que deve ser amadurecida em estudos futuros, pois essa não seja a única transição Bioecológica no decurso de nossa existência.

Esse movimento, o de olhar o mapa Bioecológico da criança, nos fez perceber que aqueles elementos a nível de macrossistema, como a BNCC, a Lei 11.274, o ofício de aluno e as expectativas de papéis, direcionam e conduzem essa transição, sem sequer se enxergar as crianças e suas potências, sem propiciar que manifestem seu protagonismo, que sejam crianças e vivam sua plena infância.

Na categoria "no primeiro ano, eu posso falar, brincar e compartilhar?", embora haja notáveis semelhanças com a categoria anterior, nessa em específico procuramos mostrar as resistências das crianças em burlar as normas e condutas impostas pelo microssistema primeiro ano, e as iniciativas delas de tentarem ser protagonistas e compartilhar vivências com a professora por meio de suas experiências prévias.

Ainda nessa última categoria em questão, são delineadas importantes mudanças nos direitos de aprendizagem da criança, que constam na BNCC referentes à etapa da EI, contudo não são mais mencionados no primeiro ano do EF, conforme essa política pública traz. Dessa forma, apesar de faltar formações para professores/as do primeiro ano do EF que enalteçam o lugar da criança e sua infância no processo ensino-aprendizagem, o que mais faz com que essa transição de etapa se apresente enquanto ruptura e ausência do que as crianças tinham de contato na etapa anterior, ou seja, aquilo que mais se sobrepõe, são as inexistências de políticas públicas que demarquem o lugar do protagonismo infantil, da ludicidade e das brincadeiras no universo letrado do primeiro ano do EF.

Por fim, é fundamental que outros estudos e pesquisas sejam realizadas com foco nas percepções das crianças para que possamos avançar nos processos educativos voltados às crianças que chegam no primeiro ano do EF e que ainda são as mesmas – crianças – que deixaram a EI poucos meses antes.

REFERÊNCIAS

ALIBOSEK, Caroline Aparecida Santiago; LIMA, Michelle Fernandes Lima. Base Nacional Comum Curricular e a diversidade: um estudo necessário. **Revista de Ciências Humanas**. v. 21, n 3, p. 61–79. Fev, 2020. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2020.21.03.61-79 Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3663 Acesso em: 4 fev. 2025.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

ARAÚJO, Angélica Rodrigues de; SOUZA, Regiane Pereira de; SILVA, Walkíria Almeida e. Relação professor-aluno: a importância da afetividade. *In*: **Anais**[...] 3° Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma, 2020, p. 1184-1194.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro 70. ed. São Paulo: Persona, 1977.

BRASIL, Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, 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**, 6 Fev de 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 22 jan. 2024

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Tradução André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

CARBONIERI, Julian; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPE, v. 24, p. 1-8, jan, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020213529 Disponível: https://www.scielo.br/j/pee/a/97Tn9BTwb5zcjPdPStGktzk/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 23 jan. 2025.

CECCONELLO, Alessandra Marques; KOLLER, Sílvia Helena. Inserção Ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, abr. 2003, p. 515-524. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010 Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/prz4cVcRXNM6vwLW9zgS5Cd/?lang=pt Acesso em: 3 ago. 2025.

COPETTI, Fernando; KREBS, Ruy Jornada. **As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. Em Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2019. Ética em pesquisa em Educação: subsídios, p. 62-65. *In:* **ANPED**. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/102257298/etica-e-pesquisa-em-educacao-isbn-final Acesso em: 23 out. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

FONSECA, Paula Miño Oliveira da; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. Crianças, corporeidade e movimento: o pulsar da infância. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP, v. 42, n 1, fev-jul. 2024. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article Acesso em: 19 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1999. 288p.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

MARTINS, Maísa Aparecida Ruiz; SANCHES, Ana Paula Rodrigues; SANTOS, Maria Walburga dos; CAMARGO, Andreia Regina Oliveira. Tempos e espaços de brincar no primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 45, jan./abr., p. 1-22, 2024. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1544/460 Acesso em: 3 out. 2024.

MORETTI, Sheila. **A passagem da criança da Educação Infantil para os anos iniciais e a construção inicial do "oficio" de aluno**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, SC. 2019.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013, 188 p.

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

PERRENOUD, Phillipe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto. Porto Editora, 1995 [1994].

PINHEIRO, Kelen. **Narrativas infantis:** experiências iniciais sobre a "escola de gente grande". Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuibá, MT, 2021.

PINHEIRO, Solange; BERSCH, Ângela.; Corporeidade na e para Infância: Uma experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental. In: BERSCH, Ângela.; PISKE, Eliane. **Práticas Educativas nas Infâncias em diferentes contextos**. Rio Grande: Furg, 2021. 171 p.

PRATI, Laíssa Eschiletti; COUTO, Maria Clara P. de Paula; MOURA, Andreína; POLLETO, Michele; KOLLER, Sílvia H. Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 160-169. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100020 Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/pQHgm4ZDsNygyttwybxrb7L Acesso em: 7 out. 2024.

SANTANA, Juliana Prates.; KOLLER, Sílvia. **Introdução à abordagem ecológica do desenvolvimento humano nos estudos com crianças e adolescentes em situação de risco**. 1. ed. São Paulo/SP. Casa do Psicólogo, 2004.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

SARMENTO, Manuel. Jacinto. 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, Manuel Jacinto. **Vicissitudes do ofício de aluno:** de novo, o insucesso escolar em questão. *In*: AFONSO, Almerindo Janela; PALHARES, José Augusto (Org.). **Entre a Escola e a Vida:** A condição do jovem para além do ofício de aluno. Porto: Fundação Manuel Leão, 2019. p. 31-48.

SILVEIRA, Simone de Biazzi Avila Batista da; GARCIA, Narjara Mendes; PIETRO, Angela Torma; YUNES, Maria Angela Mattar. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psic. da ED**, São Paulo, v. 29, p. 57-74, ago./dez. 2009.

SILVEIRA, Simone de Biazzi A. B. da *et al*. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 29, 2º sem., p. 57-74, 2009. Disponível em: Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção Acesso em: 19 out. 2024.

SIMIANO, Luciane Pandini; SANTOS, Elaine Maria da Silva dos; GALDINO, Ana Paula. Narrativas da/na infância: a criança e sua potência em Walter Benjamin. **Memorare**, Tubarão, v. 10, n. 1, mai./out. p. 72-83, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/375780107 Acesso em: 7 out. 2024.

SOARES, Manoel Holanda; BEZERRA, Sara Jane Cerqueira. Experiências de docentes em turmas multisseriadas/multianos: desafios e estratégias metodológicas utilizadas em escolas rurais de Palmeira dos Índios/AL. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios/AL, v. 2., n. 1, jul., p. 134-160, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367458770 Acesso em: 9 out. 2024.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Europub, v. 15, n. 2, 1678-1705, 2023. Disponível em: https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090/982 Acesso em: 11 jan. 2025.

VENTURINI, Gabriela e SCHULER, Betina. Pensamento, experiência e o tempo do ócio na Educação Infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.16, dez., p.1-27, 2020. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2792/1/gventurini.pdf. Acesso em: 21 out. 2024.

XAVIER, Elaine Fabre.; OLIVEIRA, Paloma Rezende. 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. DOI: https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n2p37-56 Disponível em: https://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/629 Acesso em: 20 nov. 2024.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025

SOBRE AS AUTORAS

Tuany Barbosa Meneses
Professora da rede Municipal de Rio Grande, RS, atualmente Bolsista CAPES, mestranda pelo programa de pós-graduação PPGEDU, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.
E-mail: tuanybs23@gmail.com

Ângela Adriane Schimidt Bersch
Docente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Doutora em Educação Ambiental PPGEA/FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/FURG. Coordenadora dos grupos de pesquisa ECCOS - Educação, Corpo, Cultura do Movimento Humano e Sociedade; ECOINFÂNCIAS - Infâncias, Ambientes e Ludicidade.
E-mail: angelabersch@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 3, p. 347-375, set./dez. 2025.
Recebido em: 20/02/2025 | Aceito em: 27/08/2025