

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TAILINE BAGINSKI ANTONIAKI

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM VÍDEOS DO
YOUTUBE**

Erechim

2026

TAILINE BAGINSKI ANTONIAKI

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM VÍDEOS DO
YOUTUBE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt.

Erechim

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Antoniaki, Tailine Baginski

Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: concepções de leitura e de escrita em vídeos do YouTube / Tailine Baginski
Antoniaki. -- 2026.

119 f.

Orientadora: Doutora em Educação Zoraia Aguiar Bittencourt

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Transição; Leitura; Escrita; YouTube. I.
Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

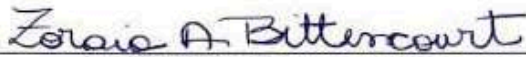
TAILINE BAGINSKI ANTONIAKI

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA EM VÍDEOS DO
YOUTUBE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 22/06/2026

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt
Orientadora


Prof.^a Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza
Avaliadora


Prof.^a Dr.^a Daniele Vanessa Klosinski
Avaliadora

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve junto, durante toda a minha trajetória acadêmica, me incentivando e me apoiando em todos os momentos e sempre acreditando no meu potencial, contribuindo, assim, para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo o carinho, à minha família, especialmente à minha mãe, Marisete, ao meu pai, Valdecir, e à minha irmã, Aline, que, muito antes do início desta trajetória acadêmica, já acreditavam na concretização deste sonho e no meu potencial. Gratidão por caminharem ao meu lado em cada etapa, dividindo as alegrias, os desafios e os dias de cansaço. Por acompanharem de perto cada apresentação, cada trabalho construído e cada material preparado para os estágios, sempre oferecendo ideias, ajuda, presença e afeto. Gratidão pelos abraços acolhedores, pelo chimarrão compartilhado entre as leituras e as escritas, pelas conversas depois da faculdade e pelos gestos cotidianos que tornaram essa trajetória mais leve e significativa. Gratidão pela presença diária, pela escuta sensível, pelo incentivo e por, tantas vezes, lembrarem-me da minha potencialidade. Amo vocês!

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt, por acolher minhas inquietações e ideias relacionadas ao tema desta pesquisa, aceitando caminhar comigo na construção deste trabalho. Admiro a profissional e a pessoa que és, e sou grata por acreditar em mim e na relevância desta pesquisa, dedicando tempo, atenção e sensibilidade à minha orientação. Gratidão pelo acolhimento, pela escuta e pela presença constante, que tornaram essa trajetória ainda mais significativa. És muito especial para mim!

Agradeço, também, às professoras convidadas para compor a banca avaliadora, Prof.^a Dr.^a Flávia Burdzinski de Souza e Prof.^a Dr.^a Daniele Vanessa Klosinski, pela leitura atenta, pela escuta sensível e pelas importantes contribuições realizadas neste momento tão significativo da minha formação acadêmica.

Estendo meus agradecimentos à Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, espaço que contribuiu significativamente para a minha constituição como pedagoga e pesquisadora. Sou grata a todos os docentes que, por meio do olhar atento, da escuta sensível e de práticas comprometidas com uma formação de qualidade, fizeram desta trajetória um percurso marcado por aprendizagens, afetividades e memórias significativas.

Gratidão por fazerem parte desta conquista!

Ao contrário, as cem existem.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

– LORIS MALAGUZZI

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que analisa vídeos da categoria *Shorts*, publicados na plataforma do YouTube, com o objetivo de compreender as concepções de leitura e de escrita que circulam e são compartilhadas em vídeos sobre o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida com base nos descritores “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”, sendo selecionados os dez vídeos mais acessados para compor a análise. Considerando o YouTube como um espaço frequentemente utilizado por docentes na busca por referências e inspirações para suas práticas pedagógicas, buscou-se problematizar quais concepções de leitura e de escrita são produzidas, compartilhadas e legitimadas nesses vídeos. Para tanto, foram realizadas pesquisa bibliográfica, Estado do Conhecimento e pesquisa documental. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo, de Bardin (1997), da qual emergiram duas categorias: concepções tradicionais sobre leitura e escrita e concepções interacionistas sobre leitura e escrita. Os resultados evidenciam a permanência de práticas escolarizantes e tradicionais, uma vez que oito dos dez vídeos analisados foram inseridos na primeira categoria, caracterizando-se pela presença de atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, que se distanciam das vivências culturais e sociais das crianças. Por outro lado, a segunda categoria, composta por dois vídeos, apresenta uma aproximação com práticas que priorizam a participação das crianças, propondo o uso de objetos cotidianos, letras móveis e propostas relacionadas à identidade da criança. Dessa forma, destaca-se a necessidade de ressignificar as práticas divulgadas no YouTube, compreendendo a criança como sujeito ativo, potente e participativo de seus processos de aprendizagem, de modo a oportunizar uma transição significativa, acolhedora e sem rupturas entre as etapas. Além disso, torna-se fundamental que as docentes considerem o contexto, as singularidades e os interesses de cada turma, utilizando esses vídeos como possibilidades de inspiração, e não modelos prontos a serem reproduzidos. Por fim, evidencia-se a importância de que as formações continuadas contemplem a transição como uma temática a ser constantemente refletida e ressignificada, articulando-as às práticas de leitura e de escrita.

Palavras-chave: Transição; Leitura; Escrita; YouTube.

ABSTRACT

This course completion work is a qualitative study analyzing videos in the *Shorts* category published on YouTube, aiming to understand the conceptions of reading and writing that circulate and are shared in videos the transition process from Early Childhood Education to the first year of Elementary School. This research was developed based on the descriptors “reading and writing activities in the transition to the 1st year”, having selected the ten most watched videos to compose the analysis. Considering YouTube as a space frequently used by teachers in the search for references and inspirations for their pedagogical practices, the study sought to problematize what conceptions of reading and writing are produced, shared and legitimized on these videos. For this, bibliographic research, state-of-the-knowledge research and documentary research were developed. The data analysis occurred through Bardin’s (1997) Content Analysis, from which two categories emerged: traditional conceptions about reading and writing and innovative conceptions about reading and writing. The results reveal the persistence of school-oriented and traditional practices, since eight of the ten analyzed videos were classified in the first category, characterized by the presence of mechanical, repetitive and decontextualized activities, that are disconnected from children’s cultural and social experiences. On the other hand, the second category, composed of two videos, reveals an alignment with practices that prioritize participation, proposing the use of everyday objects, movable letters and activities related to the child’s identity. In this way, it is highlighted the need to resignify the practices shared on Youtube, understanding the child as an active, capable and participatory subject of their learning processes, in order to provide an opportunity for a meaningful, welcoming and seamless transition between these stages. Aside from this, it is fundamental that teachers consider the context, the singularities and the interests of each class, using these videos as sources of inspiration, and not ready-made models to be replicated. Finally, it is evident the importance of continuing education programs addressing the transition as a theme to be constantly reflected upon and redefined, articulating them to the reading and writing practices.

Keywords: Transition; Reading; Writing; YouTube.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Alguns autores utilizados na Pesquisa Bibliográfica	24
Quadro 2: Documentos Legais constituintes da Pesquisa Documental	25
Quadro 3: Vídeos selecionados para análise na categoria <i>Shorts</i>	29
Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo	31
Figura 2: Nomenclaturas adequadas	40
Figura 3: Tira Mafalda sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental	59
Quadro 4: Bibliografia Anotada	63
Quadro 5: Bibliografia Sistematizada	64
Gráfico 1: Distribuição por tipo de publicação	64
Gráfico 2: Distribuição das pesquisas por ano	65
Gráfico 3: Distribuição e critérios de exclusão	67
Quadro 6: Pesquisas selecionadas para análise	68
Quadro 7: Proposições referente às pesquisas - Bibliografia Propositiva	81
Quadro 8: Vídeos que compõem a análise	85
Figuras 4, 5 e 6: <i>Prints</i> do vídeo “Palavra Escondida – incrível ideia”	89
Figuras 7,8 e 9: <i>Prints</i> do vídeo “Dica de atividade para fase de alfabetização”	90
Figuras 10, 11 e 12: <i>Prints</i> do vídeo “Seu aluno não reconhece as sílabas? Esse recurso vai ajudar!”	91
Figuras 13, 14 e 15: <i>Prints</i> do vídeo “Atividades de alfabetização para fazer no caderno R intermediário”	93
Figuras 16, 17 e 18: <i>Prints</i> do vídeo “Caixa de leitura (Jogo de Alfabetização)	95
Figura 19, 20 e 21: <i>Print</i> do vídeo “Atividade lúdica para trabalhar a leitura”	96
Figuras 22, 23 e 24: <i>Prints</i> do vídeo “Produção de texto”	97
Figuras 25: <i>Prints</i> do vídeo “Atividade de Língua Portuguesa”	100
Figuras 26, 27 e 28: <i>Prints</i> do vídeo “Alfabetização – incrível ideia para iniciar o processo de leitura e de escrita”	103
Figuras 29, 30 e 31: <i>Prints</i> do vídeo “Atividades lúdicas, trabalhando identificação do próprio nome através do pareamento das letras”	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEAME	Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	23
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	26
2.3 PESQUISA DOCUMENTAL.....	27
2.3.1 Análise de dados.....	30
3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES EM DEBATE.....	35
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	38
3.2 ENTRE INFÂNCIAS, LEITURAS E ESCRITAS: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO.....	46
3.2.1 Leitura e Escrita: a história dos métodos de alfabetização.....	51
3.2.2 Brincar, desenhar e escrever: a linguagem escrita e a produção de textos como espaços de autoria e de expressão.....	55
3.2.3 Leitura e escuta: a oralidade e as interações sociais na construção do dizer e do pertencer.....	57
3.2.3.1 Ler, contar e ouvir histórias.....	59
4 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	62
4.1 ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO.....	70
4.2 GESTÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	74
5 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA NOS VÍDEOS DO YOUTUBE.....	84
5.1 CONCEPÇÕES TRADICIONAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	87
5.2 CONCEPÇÕES INTERACIONISTAS SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

A passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos momentos mais significativos e delicados da trajetória escolar das crianças, pois envolve mudanças de espaços, de tempos, de relações e de expectativas. Refere-se a um processo que demanda escuta atenta e sensibilidade por parte das políticas públicas, das instituições e dos profissionais da educação, uma vez que “pensar na criança e não no aluno é inverter a lógica do ensino, daquilo que deixa sinais, que marca e insere as crianças numa lógica adultocêntrica de aprender sobre o mundo” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 108). Essa inversão convida-nos a deslocar o olhar de uma centralidade em conteúdos e em desempenhos para uma compreensão potente e integral da infância, reconhecendo-a como “[...] território da experiência, da socialização, da estética, da criatividade, da liberdade, da imaginação, da fantasia, da investigação, como espaço de vida coletiva” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 61). Nessa perspectiva, a transição deixa de ser apenas uma passagem e passa a ser vivida como continuidade de experiências, reafirmando o compromisso com os princípios éticos, estéticos e políticos¹ (Brasil, 2009) e assegurando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento² – brincar, explorar, conviver, participar, conhecer e expressar-se (Brasil, 2017).

Refletir sobre a infância nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental exige romper com concepções tradicionais que ainda situam a criança como um sujeito “em preparação”, incompleto e voltado apenas para um futuro a ser alcançado. Tais perspectivas, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, sustentam a ideia de que a criança é “[...] uma ‘plantinha’, que precisa de um adulto (jardineiro) para cuidá-la, moldá-la e podá-la, caso for necessário. Ou ainda [...] a criança vai à escola para aprender o que os adultos estabelecem como conhecimento e verdade [...]” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 61). Ao romper com essa lógica adultocêntrica, assistencialista e cognitivista, abre-se espaço para reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, portadora de saberes, de histórias e de modos próprios de significar o mundo. Nessa perspectiva, compreende-se que “a criança é a fonte de pesquisa do professor para a identificação das necessidades, anseios, perguntas, desejos, pensamentos, entre outros, os quais constituem-se em temas, problemas ou curiosidades a

¹ Assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). “O princípio ético, propõe o respeito à autonomia, às diferenças culturais e singularidades de cada sujeito [...] o princípio político, prioriza a cidadania e a ordem democrática [...] o princípio estético aborda o respeito pela sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão, em todas as manifestações culturais e artísticas [...]” (Loss; Souza; Vargas, 2019b, p. 27-28).

² Assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

serem investigados” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 108). Assim, “o que não se pode esquecer é que as crianças de seis, sete ou mesmo de dez anos são ainda crianças [...]” (Motta, 2013, p. 172); logo, ao entrarem nessa nova etapa, continuam sendo crianças e continuam vivenciando suas infâncias.

Nessa perspectiva, a experiência deixa de ser compreendida como atividade e passa a constituir-se como dimensão potencializadora da aprendizagem. Como afirmam as autoras, “[...] experiência se configura em um viver significativo, uma novidade para quem experimenta, uma reinvenção daquilo que antes era novo e hoje é corriqueiro, e que necessita ser pensada e compreendida pelas(os) educadoras(es) que atuam com a infância “ (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 62). Tal compreensão convida a docente³ a olhar para o cotidiano com sensibilidade, reconhecendo nele possibilidades de reinvenções, de pesquisas e de descobertas. Assim, reafirma-se que “o ato de aprender depende profundamente de situações reais de experiência” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 63), evidenciando que as práticas pedagógicas precisam estar vinculadas às vivências concretas, de modo que estejam contextualizadas e intencionalmente organizadas.

Planejar, neste sentido, é cuidar “[...] da acolhida e da despedida, dos tempos e dos espaços, da jornada cotidiana que envolve: alimentação, higiene, descanso [...] das experiências, dos contextos, dos recursos. da narrativa das crianças, dos registros, da documentação, da relação instituição e família [...]” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 109-110). Dessa forma, o planejamento pedagógico assume um caráter ético, estético e político (Brasil, 2009).

Diversos documentos normativos orientam e fundamentam esse percurso, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010), a Constituição Federal (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Tais referenciais dialogam ao reconhecerem a criança como sujeito de direitos, participativa em suas aprendizagens, e ao priorizarem práticas pedagógicas que assegurem experiências significativas, nas quais as curiosidades, as investigações e as descobertas sejam acolhidas e potencializadas no cotidiano escolar.

Entretanto, observa-se que, em algumas instituições, persistem práticas marcadas pela rigidez, pela centralidade na transmissão de conteúdos e pela antecipação de aprendizagens –

³ Nesta pesquisa, os termos “professor” e “docente” serão utilizados no feminino por apresentarem a maioria dos profissionais que atuam nesse contexto com as crianças.

sobretudo no que se refere à leitura e à escrita. Neste campo, ainda prevalece a preocupação de que todas as crianças concluam o ano lendo e escrevendo, muitas vezes impulsionada pelo receio de cobranças da gestão, das famílias ou até mesmo das próprias colegas docentes.

Para alcançar tal objetivo, não raramente exige-se que ela deixe de brincar, de sorrir e de conversar – elementos constitutivos da infância – para assumir comportamentos considerados “adequados” ao papel do aluno: permanecer sentada por longos períodos, realizar tarefas repetitivas e silenciosas, dedicar-se à memorização e à escrita mecânica. Essas práticas revelam traços da antiga primeira série, na qual, conforme apontam Rapoport, Ferrari e Silva (2009, p. 14), esperava-se que todas as crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental de oito anos, dominassem com facilidade conteúdos escolares; por isso “iniciava-se imediatamente o ensino da escrita e da matemática, mesmo sem saber se as crianças estavam preparadas para isso ou se já haviam entrado em um estágio que permitisse compreender os conteúdos propostos”. Diante dessa pressão, não raramente professoras recorrem a materiais prontos e a propostas amplamente divulgadas na internet — muitas delas apresentadas como “receitas” seguras para o sucesso da leitura e da escrita. Contudo, tais propostas, frequentemente estruturadas de maneira padronizada, acabam por desconsiderar os interesses, os saberes e o repertório cultural e social das crianças, bem como suas singularidades, distanciando-se das experiências que dão sentido às aprendizagens, elencadas no decorrer da pesquisa.

Ademais, vivemos em uma sociedade influenciada pelas tecnologias digitais, em que as redes sociais e as plataformas virtuais não apenas divulgam práticas pedagógicas, mas também produzem sentidos sobre o que significa ensinar e aprender a ler e a escrever. Ao ganharem visibilidade, determinadas práticas passam a ser vistas como modelos a serem seguidos, influenciando a organização do currículo e as compreensões sobre a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais, bem como da leitura e da escrita. Nesse movimento, coexistem narrativas que defendem a continuidade, o respeito aos tempos da infância e a participação das crianças; enquanto outras reforçam a antecipação de conteúdos e a padronização das aprendizagens. Torna-se, portanto, essencial olhar com atenção para o que está sendo divulgado, compartilhado e naturalizado nesses espaços digitais, problematizando quais são as representações de continuidade, de leitura e de escrita que estão sendo visualizadas.

É nesse contexto que se constitui a minha aproximação com o tema desta pesquisa, vinculada às minhas experiências no cotidiano escolar, onde o fazer pedagógico se constrói

nas interações diárias, nas conversas entre docentes, nas reuniões de formação e nas situações que englobam o cotidiano e vão, pouco a pouco, produzindo sentidos sobre a escola e sobre as infâncias. Nesse movimento, emerge de forma recorrente, entre as docentes da Pré-escola, a preocupação com o “próximo ano”, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, preocupação esta que se apresentava como expressão das dúvidas, das expectativas e das inquietações que acompanham a prática docente diante das aprendizagens das crianças.

Além das vivências, no contexto escolar, a aproximação com a temática desta pesquisa também foi sendo tecida nos encontros do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME)⁴, espaço que se afirma como território de escuta, de trocas e de reflexões coletivas sobre os processos de leitura e de escrita. Nesses encontros, vinculados pelas vivências que emergem dos cotidianos escolares, pelas leituras de referenciais teóricos e pelas inquietações que surgem da prática docente, vão se compondo reflexões que dialogam diretamente com a realidade contemporânea – as descobertas das crianças diante da escrita, suas hipóteses, suas formas singulares de significar o mundo por meio da linguagem, bem como os desafios ao priorizar a alfabetização⁵ na transição entre as etapas da Educação Básica.

Paralelamente, nas formações em rede, vai-se delineando uma formação docente ainda marcada por fragmentações, na qual a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em muitos momentos, aparecem como etapas pouco articuladas e em momentos distintos, como se não compartilhassem continuidades. Essa organização acaba por fragilizar os espaços de diálogo, de escuta e de construção coletiva sobre a transição entre as etapas, contribuindo, assim, para descontinuidades que refletem diretamente no desenvolvimento das crianças e no acolhimento dessa transição. Nesse cenário, vinculado por inquietações e por buscas que emergem do próprio fazer pedagógico, docentes recorrem a diferentes espaços e recursos formativos no cotidiano, entre eles as plataformas digitais, que passam a constituir possibilidades de estudo, reflexão e ampliação de repertórios. “A partir dessa concepção o YouTube se destaca como

⁴ O Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME), constitui-se como um grupo de estudos vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – <https://www.uffs.edu.br/uffs/programas/grupos-de-estudos> – O grupo é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt desde o ano de 2012, acolhendo as professoras e os pesquisadores em espaço de diálogo, estudo e formação.

⁵ “Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 47).

uma das ferramentas mais relevantes para a formação continuada de professores em contextos digitais” (Souza; Silva; Ramos, 2026, p. 3), tornando-se um espaço em que educadores buscam inspiração para seus planejamentos, refletem suas práticas e encontram respostas às inquietações que emergem do cotidiano escolar.

Sendo assim, a presente pesquisa analisa vídeos da categoria *Shorts*, publicados na plataforma YouTube entre os anos de 2020 e 2026, por compreender que esse formato vem se consolidando como um dos principais meio de circulação de conteúdos breves, alcançando milhares de docentes que buscam referências para suas práticas pedagógicas em uma sociedade cada vez mais imediatista. Considerando a expressiva visibilidade desses vídeos no compartilhamento de discursos sobre o ensinar e o aprender, reitera-se a importância de compreender quais concepções de leitura e de escrita estão sendo viabilizadas e compartilhadas nessa plataforma digital.

Nesse contexto, a pesquisa tem como tema a leitura e a escrita na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, delimitando-se à análise das concepções de leitura e de escrita presentes nos vídeos mais acessados a partir da busca pelo descritor “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”. Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso busca problematizar a seguinte questão de pesquisa: de que forma os vídeos mais acessados no YouTube, publicados entre 2020 e 2026, a partir da busca por “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”, constroem representações sobre ler e escrever no contexto da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento o objetivo geral consiste em analisar como os vídeos mais acessados no YouTube da categoria *Shorts*, no período de 2020 a 2026, constroem representações acerca da leitura e da escrita no contexto da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se a) identificar no YouTube os vídeos mais acessados na categoria *Shorts*, que dialogam com “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”; b) investigar de que maneira representam as práticas pedagógicas sobre ler e escrever, considerando a continuidade entre a transição e a participação das crianças; c) identificar as concepções de leitura e de escrita que embasam tais representações.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa, organizada em três momentos. O primeiro corresponde à pesquisa bibliográfica, responsável pelo embasamento teórico e legislativo sobre leitura, escrita e transição entre a

Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo momento refere-se a uma pesquisa do Estado do Conhecimento, possibilitando compreender as produções acadêmicas existentes sobre o tema e identificar lacunas, em publicações científicas disponíveis em repositórios digitais no período de 2006 - 2024. O terceiro momento configura-se como uma pesquisa documental, direcionada à análise dos vídeos da categoria *Shorts* selecionados da plataforma do YouTube, com o objetivo de compreender como esses vídeos dialogam, se aproximam ou se distanciam das normativas e dos referenciais teóricos que fundamentam as práticas de leitura e de escrita.

A presente pesquisa estrutura-se em seis capítulos, que, de forma articulada, buscam dar visibilidade ao percurso da pesquisa. Inicialmente, a introdução apresenta o tema, explica os objetivos e evidencia a relevância desta pesquisa, situando o leitor no contexto em que a pesquisa se insere e nas intencionalidades que a mobilizam. Esse movimento é baseado nas contribuições de Souza, Loss e Vargas (2019), ao dialogarem sobre o trabalho pedagógico na Pré-escola; de Loss, Souza, Vargas (2019b) ao abordarem as aprendizagens e experiências na Educação Infantil; das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), por meio de princípios éticos, estéticos e políticos; da Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2017), por meio dos seis direitos de aprendizagem; de Loss, Souza e Vargas (2019a), ao mencionarem a Educação Infantil em seus aspectos históricos, legais e conceituais; de Motta (2013), ao refletir as tensões entre ser aluno e ser criança no Ensino Fundamental; de Rapoport, Ferrari e Silva (2009), ao refletirem sobre a inserção da criança de seis anos no primeiro ano; e de Mendonça e Mendonça (2011), ao problematizarem os usos e os significados atribuídos à alfabetização.

Na sequência, o segundo capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos”, delineia as escolhas que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, embasando-se nas contribuições de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009); Lüdke e André (2013) e Carvalho *et al.* (2000). No que se refere à pesquisa bibliográfica, esta é fundamentada em Souza, Oliveira e Alves (2021) e Minayo (1994), sendo os demais autores organizados no Quadro 1, com o intuito de sistematizar o referencial teórico que embasa a pesquisa. Na sequência, o Quadro 2 reúne e exemplifica os documentos legais, articulando-se à descrição dos documentos do Ministério da Educação relativos à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. A elaboração da pesquisa do Estado do Conhecimento embasa-se em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025), enquanto a pesquisa documental é embasada por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Lüdke e André (2013), tendo os vídeos escolhidos para a análise exemplificados no

Quadro 3. Por fim, a análise dos dados fundamenta-se na proposta de Análise de Conteúdo, de Bardin (1997).

No terceiro capítulo, intitulado “Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: contextos, características e concepções em debate”, constrói-se uma reflexão que busca compreender a criança em sua integralidade no movimento de transição entre etapas. Para introduzir a temática, o texto embasa-se nas contribuições de Souza e Vargas (2020), ao refletirem sobre a criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em Souza, Loss e Vargas (2019) e Loss, Souza e Vargas (2019a), que discutem o trabalho pedagógico e as experiências vividas na Educação Infantil. Soma-se a esse diálogo a perspectiva de Hoffmann (2021), ao abordar a reorganização dos espaços, dos tempos e dos materiais nesse processo de passagem, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), especialmente no que se refere às estratégias de acolhimento direcionadas tanto às crianças quanto às docentes.

Neste mesmo capítulo, o primeiro subcapítulo, intitulado “Implementação do Ensino Fundamental de nove anos”, volta-se à análise dos movimentos que marcam a Educação Básica brasileira, delineando um percurso que se inicia com a Constituição Federal de 1988 e se estende até a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Esse movimento é embasado por um conjunto de legislações e de documentos normativos que orientam a educação no país, entre os quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Também são analisados documentos do Ministério da Educação que contribuem para a compreensão desse processo, como as orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2004), as diretrizes para a inclusão da criança de seis anos (Brasil, 2007) e as discussões sobre linguagem escrita nesse contexto (Brasil, 2009). Ampliando a análise, o capítulo dialoga com autores como Barbosa e Delgado (2012), Brandão (2009), Ferraresi (2015) e Vendrame e Lucas (2015) que permitem aprofundar a compreensão acerca das singularidades e dos desafios sobre o Ensino Fundamental.

O segundo subcapítulo, intitulado “Entre infâncias, leituras e escritas: um olhar para a transição” constrói-se a partir de um diálogo entre diferentes autores, que, em suas reflexões, tornam visíveis as múltiplas dimensões que mobilizam esse momento de passagem na vida das crianças. As contribuições de Loss e Souza (2020) representam a compreensão da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto Fernandes (2014) relata sobre sua

experiência no acompanhamento de uma turma em processo de transição entre etapas. Rapoport (2009) amplia esse olhar ao dialogar sobre os processos de adaptação ao primeiro ano, evidenciando os desafios e as possibilidades que emergem nesse percurso. Nörberg e Pinho (2009), assim como Nörberg *et al.* (2009), contribuem ao problematizar a assessoria pedagógica e a organização do trabalho docente no contexto da alfabetização, ressaltando a importância de práticas intencionais e contextualizadas. Barbosa (2009) oportuniza compreender a construção do pensamento sobre leitura e escrita, enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforçam a necessidade de considerar as singularidades das crianças e garantir experiências significativas, especialmente no campo da literatura. Por fim, Motta (2013) destaca a relevância dos Projetos Político-Pedagógicos como um documento fundamental e que precisa contemplar as singularidades da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Dentro deste subcapítulo, a subseção “3.2.1 Leitura e Escrita: a história dos métodos de alfabetização” embasa-se nas reflexões de Mortatti (2006), ao descrever os diferentes métodos de alfabetização no decorrer do tempo e Soares (2009), ao descrever sobre o letramento. A subseção “3.2.2 Brincar, desenhar e escrever: a linguagem escrita e a produção de textos como espaços de autoria e de expressão” embasa-se nas reflexões de Loss, Souza e Vargas (2019a) e Bittencourt (2020), ao reconhecer que as crianças produzem sentidos e se expressam por múltiplas linguagens, sendo o brincar, o desenhar e o escrever formas legítimas de autoria. Já a subseção “3.2.3 Leitura e escuta: a oralidade e as interações sociais na construção do dizer e do pertencer”, fundamentada em Bittencourt (2020), evidencia a centralidade da oralidade e das interações na constituição dos sujeitos, compreendendo a linguagem como prática social que possibilita às crianças dizerem de si e do mundo, ao mesmo tempo em que constroem vínculos de pertencimento. Por fim, a subseção “3.2.3.1 Ler, contar e ouvir histórias”, embasada em Bittencourt e Ribeiro (2020), reafirma e amplia a importância de ler, de contar e de ouvir histórias para a constituição do repertório cultural e social da criança com a linguagem.

O quarto capítulo dedica-se à construção da pesquisa do Estado do Conhecimento, buscando dar visibilidade às pesquisas já realizadas e, ao mesmo tempo, às lacunas que persistem, as quais atribuem relevância e sentido à presente pesquisa, em diálogo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025). Para isso, optou-se pela combinação de todos os

campos, a partir dos descritores “Transição”, “Educação Infantil” e “Anos Iniciais”⁶. A partir da análise de 24 pesquisas sobre esse assunto, definiram-se duas categorias: (a) espaços, tempos e experiências das crianças na transição, com nove pesquisas, e (b) gestão, práticas pedagógicas e políticas públicas, com 15 pesquisas.

O quinto capítulo dedica-se à análise dos vídeos, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos às práticas de leitura e de escrita presentes nos dez vídeos *Shorts* mais acessados da plataforma YouTube. A análise foi organizada a partir de duas categorias centrais: a) concepções tradicionais sobre leitura e escrita; e b) concepções interacionistas sobre leitura e escrita.

Por fim, as considerações finais retomam os principais resultados da pesquisa e indicam possibilidades de continuidade. Contemplam, ainda, as reflexões, os desafios enfrentados ao longo do processo de escrita e de pesquisa, bem como as aprendizagens construídas. Adicionalmente, a pesquisa amplia o olhar para um campo de grande circulação de saberes e de práticas pedagógicas, no qual narrativas ganham visibilidade e passam a orientar discursos e ações. Compreender quais práticas são mais visualizadas, compartilhadas e comentadas significa, também, compreender quais concepções de infância, de leitura e de escrita estão sendo socialmente produzidas e legitimadas atualmente.

Em seguida, serão descritos os caminhos metodológicos que fundamentam e estruturam a presente pesquisa.

⁶ Foi definido, também, o recorte de 2006 a 2024, do qual se justifica pela Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos. Sendo assim, foram identificadas 66 pesquisas relacionadas ao tema, das quais 24 foram selecionadas por maior vínculo com o objeto desta pesquisa.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, busca-se apresentar os caminhos metodológicos que estruturam esta pesquisa. Nesse contexto, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, dividida em três momentos: pesquisa bibliográfica, Estado do Conhecimento e pesquisa documental. O primeiro momento refere-se à pesquisa bibliográfica, que oferece o embasamento teórico necessário a partir das legislações e dos referenciais teóricos que orientam a leitura e a escrita na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo momento dedica-se ao Estado do Conhecimento, que reúne as pesquisas já existentes, abrangendo um panorama dos aspectos já pesquisados. Por fim, o terceiro momento refere-se à pesquisa documental, direcionada à análise dos vídeos *Shorts* mais acessados no YouTube, entre os anos de 2020 e 2026, resultantes da busca por “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”, com o intuito de investigar como tais representações constroem percepções sobre ler e escrever na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e em que medida dialogam ou se afastam das normativas e dos referenciais teóricos que fundamentam esse processo.

Para que um conhecimento seja reconhecido como científico, ele precisa ser construído a partir de um processo organizado e consciente, guiado por um método que dê direção à investigação. Assim, Lüdke e André (2013) entendem a pesquisa como um caminho que conecta a prática e a ação, ajudando a compreender melhor a realidade e a encontrar formas de solucionar problemas. As autoras ressaltam que o conhecimento surge da curiosidade e da vontade de investigar, sendo construído a partir do que outros já descobriram sobre o mesmo tema. Desse modo, pesquisar é uma forma de aprender e, ao mesmo tempo, de agir com base nesse aprendizado, transformando o que se vive e se observa.

Essa construção, como afirmam Lüdke e André (2013, p. 1-2), acontece quando as pessoas promovem:

[...] o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele [...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Nesse sentido, pesquisar é mais do que reunir informações: é refletir sobre o que se observa, relacionar o que se descobre com o que já se sabe e buscar compreender a realidade de forma mais crítica. A pesquisa, portanto, se torna um exercício constante de diálogo entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, contribuindo para novos olhares e saberes sobre o objeto pesquisado.

Assim sendo, é importante lembrar as palavras de Lüdke e André (2013, p. 3), que ressaltam:

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Ao falar sobre pesquisas em educação, Lüdke e André (2013, p. 8) destacam:

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso País. É aí que a pesquisa deve atuar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação.

Durante muito tempo, as pesquisas em Educação seguiam um modelo mais rígido, no qual se acreditava ser possível entender o fenômeno educativo por meio da análise de partes isoladas. Como explicam Lüdke e André (2013), os estudos procuravam separar as variáveis, analisando cada uma delas de forma individual, com a ideia de que isso levaria à compreensão completa do processo educativo. No entanto, com o avanço das próprias pesquisas na área, foi possível perceber que esse tipo de abordagem não dava conta da complexidade que envolve a Educação. Isso porque, nesse campo, as situações acontecem de forma conjunta e interligada, o que dificulta separar os elementos e identificar causas específicas, já que tudo está conectado e em constante movimento, como ressaltam as autoras.

Lüdke e André (2013) também destacam que, no passado, era comum separar o pesquisador do objeto de estudo, como se fossem mundos distintos. Porém, a experiência em pesquisas na área da Educação mostrou que isso não é bem assim. Os fatos e os dados não aparecem prontos diante do pesquisador; é a partir das perguntas que ele faz, do que já conhece sobre o tema e das reflexões que realiza que o conhecimento vai sendo construído.

Por isso, é fundamental que o pesquisador esteja conectado com sua pesquisa, participando da investigação e da interpretação dos dados.

Ademais, quando produzimos e refletimos sobre ciência, torna-se inevitável recorrer a uma metodologia que não se limita a ser apenas um instrumento formal, mas que se apresenta como um caminho que orienta e sustenta a pesquisa:

O que caracteriza tal método? Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência (Carvalho *et al.*, 2000, p. 3).

Por fim, o pesquisador tem a função de “[...] servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (Lüdke; André, 2013, p. 5). Nesse contexto, o pesquisador atua como mediador atento, capaz de interpretar, de questionar e de ampliar os saberes da área, trazendo contribuições que enriquecem e aprofundam a compreensão científica de maneira significativa. Sendo assim, as etapas e os caminhos percorridos em cada momento dessa pesquisa serão descritos nos subcapítulos seguintes.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

No primeiro momento, a pesquisa bibliográfica constituiu um espaço de aprofundamento teórico dos principais autores e dos conceitos que sustentaram as discussões sobre leitura e escrita, bem como a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um movimento fundamental, pois, conforme destacam Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66), a revisão de obras e de referenciais exige “[...] dedicação, estudo e análise por parte do pesquisador”, sendo por meio desse processo que se constrói a base que orienta e dá sentido à pesquisa.

Cabe destacar que, em um primeiro momento, tornou-se necessário realizar uma busca atenta por materiais e autores – em artigos, teses, dissertações e livros – que dialogassem de forma mais próxima com o objeto desta pesquisa. Esse movimento inicial constitui-se como uma etapa fundamental para a organização da fundamentação teórica, pois é por meio desse

percurso de leitura e de aproximações que se constituem os caminhos conceituais e as compreensões que identificam e dão sentido à pesquisa em desenvolvimento.

Uma pesquisa de cunho bibliográfico encontra na teoria a sua direção. É por meio dela que o olhar do pesquisador se amplia, permitindo compreender os fenômenos para além do imediato, conectando as vivências ao pensamento científico. Nas palavras de Minayo (1994, p. 17-18):

Construída para explicar ou compreender um fenômeno [...] nenhuma teoria por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. [...] Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes [...] é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições [...].

Após a definição dos referenciais teóricos, tornou-se necessário aprofundar-se em suas leituras com escuta atenta e sensibilidade, buscando nelas os fundamentos que orientam e dão sentido à pesquisa. Ler, nesse contexto, foi dialogar com as percepções dos autores, confrontar ideias, reconhecer aproximações e distâncias. Esse movimento de leitura configurou-se, assim, como um percurso de encontro e de construção, permitindo construir uma base significativa para a escrita da fundamentação teórica em sintonia com as questões e os caminhos que atravessam à pesquisa.

No quadro a seguir, apresentam-se os assuntos pesquisados e os respectivos autores que orientam a construção bibliográfica desta pesquisa. Trata-se de um movimento de escolha intencional, no qual cada referência foi acolhida por sua contribuição teórica e por sua intencionalidade ao dialogar com as questões que atravessam a pesquisa.

Quadro 1 – Alguns autores utilizados na Pesquisa Bibliográfica

Assunto pesquisado	Autores
Transição na Pré-escola	Fernandes (2014) Hoffmann (2021) Loss, Souza e Vargas (2019a) Loss, Souza e Vargas (2019b) Souza, Loss e Vargas (2019)
Transição no primeiro ano	Bittencourt e Ribeiro (2020) Loss e Souza (2020) Motta (2013) Nörnberg (2009) Rapoport (2009) Rapoport e Silva (2009)
Transição: leitura e escrita	Bittencourt (2020) Mendonça e Mendonça (2011)

	Mortatti (2006) Nörnberg e Pinho (2009) Soares (2009)
Ensino Fundamental de nove anos	Barbosa e Delgado (2012) Brandão (2009) Vendrame e Lucas (2015)

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Em complemento, o quadro a seguir apresenta os principais documentos analisados na pesquisa bibliográfica.

Quadro 2: Documentos Legais constituintes da Pesquisa Bibliográfica

Documento	Ano
Constituição Federal (CF)	1988
Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI)	2009
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF)	2010
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Além dos documentos já mencionados, também foram analisadas as publicações do Ministério da Educação que contribuem de modo significativo para a compreensão dos aspectos que envolveram a preparação, a concretização e a análise após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, tais como “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (Brasil, 2004), “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos” (Brasil, 2007) e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (Brasil, 2009).

A partir dos referenciais teóricos e das documentações legais, percebe-se que as pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se entrelaçam em uma mesma esfera: a de que a passagem precisa priorizar a infância em sua completude. Assim, no próximo subcapítulo, será apresentada a pesquisa do Estado do Conhecimento, descrevendo as pesquisas já existentes.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a composição deste Estado do Conhecimento, o olhar investigativo voltou-se à transição vivenciada no momento da passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas concepções de leitura e de escrita que orientam esse processo. Tal percurso possibilitou compreender o que vem sendo produzido academicamente acerca da temática a partir de dissertações e de teses localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Definido o banco de dados que fundamentaria as buscas, iniciou-se o levantamento das produções que dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa. O recorte temporal estabelecido, compreendendo o período de 2006 a 2024, acompanha a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, constituindo-se como um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras. A consideração desse intervalo temporal permite observar como a produção acadêmica tem respondido, ao longo do tempo, às transformações decorrentes dessa mudança estrutural.

Para a realização das buscas, definiram-se critérios específicos: optou-se pelo idioma português, pelo uso da busca avançada e pela combinação de todos os campos, utilizando-se os descritores “Transição”, “Educação Infantil” e “Anos Iniciais”. O primeiro contato com esses materiais ocorreu por meio de uma leitura flutuante dos resumos, movimento que possibilitou reconhecer singularidades, identificar aproximações temáticas e compreender o panorama das produções existentes sobre a temática.

Concluído o levantamento inicial das pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento, avançou-se para as etapas metodológicas, sendo elas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva, as quais são propostas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025).

Na primeira etapa, denominada Bibliografia Anotada, procedeu-se à organização dos resumos dos trabalhos em um quadro contendo ano, autor, título, palavras-chave e resumo das pesquisas selecionadas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025).

Na sequência, desenvolveu-se a segunda etapa, intitulada Bibliografia Sistematizada, na qual foi realizada uma nova leitura flutuante dos resumos das pesquisas. Esse movimento resultou na elaboração de um quadro, conforme os indicadores sugeridos pelas autoras, contemplando itens como número de identificação, ano, autor, título, nível, objetivos,

metodologia e resultados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025). Tal sistematização possibilitou a construção de um panorama das produções que se aproximam da temática deste TCC.

A terceira etapa da Pesquisa de Estado do Conhecimento consistiu na elaboração da Bibliografia Categorizada, caracterizada pelo agrupamento das publicações selecionadas em categorias, a partir de aproximações temáticas identificadas entre os estudos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025).

Na quarta e última etapa, foi desenvolvida a Bibliografia Propositiva, que, conforme explicam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025), tem como finalidade abranger o conhecimento já instituído sobre a temática investigada, exigindo do pesquisador a construção de inferências propositivas a partir das análises realizadas.

Ao concluir as etapas da Pesquisa de Estado do Conhecimento, evidencia-se que esse percurso metodológico possibilita ao pesquisador uma visão ampla e aprofundada das produções relacionadas ao seu objeto de estudo, permitindo reconhecer a relevância e a inserção da temática no campo acadêmico.

Na continuidade do desenvolvimento desta pesquisa, e com vistas ao alcance dos objetivos propostos, recorreu-se também à Pesquisa Documental, a qual será descrita no subcapítulo seguinte.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

No desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se, também, a pesquisa documental, entendida como um processo em que o pesquisador, ao analisar documentos, busca extrair informações relevantes por meio da análise crítica de seu conteúdo (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Para tanto, a fonte de pesquisa serão os vídeos da categoria *Shorts* acessados no YouTube, produzidos entre 2020 e 2026⁷, obtidos a partir da busca por “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”. A análise desse material tem como objetivo compreender como são apresentadas as práticas de leitura e de escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

⁷ Os vídeos mais visualizados correspondem ao recorte temporal disponível até o mês de maio de 2026, considerando que a busca foi realizada em 02 de maio de 2026.

Cabe lembrar que a pesquisa documental mantém uma ligação direta com a pesquisa bibliográfica, já que “tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. No entanto, o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). É possível perceber que os documentos:

Constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke; André, 2013, p. 45).

Lüdke e André (2013) apontam que a pesquisa documental envolve diferentes tipos de fontes, como leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, roteiros de rádio e televisão, além de livros, estatísticas, arquivos escolares, entre outros. Para as autoras, esses documentos são importantes porque podem ser retiradas informações que ajudam a fundamentar as análises e as interpretações do pesquisador (Lüdke; André, 2013). Por fim, a escolha dos documentos não é feita ao acaso: intencionalmente há objetivos, ideias e hipóteses que orientam essa seleção.

Nesse sentido, os vídeos e a plataforma do YouTube podem ser validados como uma documentação a ser analisada e, assim, farão parte desta pesquisa, que busca compreender como essas representações de “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano” são construídas, de que forma dialogam, se aproximam ou se distanciam das legislações oficiais e como revelam possibilidades e desafios para a garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Assim, a metodologia escolhida também permite pesquisar questões centrais: Como os vídeos mais acessados no YouTube na categoria *Shorts* representam a leitura e a escrita na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais? De que modo essas produções constroem a leitura e a escrita como formação de leitores, considerando o lugar da criança e suas experiências no processo de aprendizagem? Em que medida os vídeos apresentam a leitura e a escrita como prática social, evidenciando usos, sentidos e contextos de interação na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

No que se refere ao processo de definição da documentação e à coleta de dados, a pesquisa concentrou-se nos dez vídeos *Shorts* mais acessados no YouTube que abordam “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”, sendo estes:

Quadro 3: Vídeos seleccionados para análise na categoria *Shorts*

Título do vídeo	Canal de publicação	Ano de publicação	Número de visualizações	Número de curtidas	Links de acesso
Palavra escondida – incrível ideia.	Taise Agostini	2023	1.393.275	37 mil	https://youtube.com/shorts/8H2KLgb2UPw?si=I559q4yrc1hgBJWN
Dica de atividade para fase da alfabetização.	Mariane Assis Dias	2022	1.129.575	16 mil	https://youtube.com/shorts/MerriIAPISM?si=uDUlpRj7BqDZmpE0
Seu aluno não reconhece as sílabas? Esse recurso vai ajudar!	Taise Agostini	2024	424.458	18 mil	https://youtube.com/shorts/5HG0VFznZD98?si=fNHjsKwCc9QNDsn0
Atividades de alfabetização para fazer no caderno R intermediário.	Ludimila Lima	2022	350.659	7,1 mil	https://youtube.com/shorts/VkPsvF05e5A?si=5IKy0KLPToZMjMln
Alfabetização – incrível ideia para iniciar o processo de leitura e de escrita.	Taise Agostini	2022	217.372	11 mil	https://youtube.com/shorts/w5RslGnzzS0?si=QaZj-N0PrS2wamd-
Atividades lúdicas, trabalhando identificação do próprio nome através do pareamento das letras.	geisemamaededeios	2022	71.091	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/GYv61ZSIrRY?si=2lPIziOAWSG5dSvw
Caixa de leitura (Jogo de Alfabetização)	Juliana Du Arte	2022	70.767	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/f0ZsiKFd998?si=Qv80y7k_SdXcYq3l
Atividade lúdica para trabalhar a leitura.	Prof. Nágida	2023	41.699	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/KPfm0a3xJYE?si=rG1r5CtsWitk4n8d

Produção de texto.	Prof. Nágida	2022	31.343	1,3 mil	https://youtube.com/shorts/pxg-fD-y11A?si=7EADoMg5ODeGcf9d
Atividade de Língua Portuguesa.	Marcia Helena	2021	31.152	346	https://youtube.com/shorts/6sGVFiOLxM4?si=bInBy-yPUNFVaF1B

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os vídeos selecionados no quadro correspondem aos mais visualizados ao se pesquisar por “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano” na categoria *Shorts*, justamente por apresentarem conteúdos de forma breve e rápida. Em uma sociedade marcada pela aceleração do tempo e pela busca de informações rápidas e práticas, esses vídeos configuram-se como alternativas. Na sequência, será apresentado o método de análise desses vídeos, descrevendo os critérios utilizados na interpretação de dados.

2.3.1 Análise de dados

A análise de dados constitui a etapa final da pesquisa, momento em que os dados são sistematizados e organizados, tornando-se mais claros e compreensíveis para o processo de interpretação (Bardin, 1997). Nesta pesquisa, os dados coletados serão apresentados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997), garantindo consistência na organização das informações. Para tanto, foram selecionados os vídeos *Shorts* mais acessados no YouTube entre 2020 e 2026⁸, a partir da busca por “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”. Posteriormente os dados extraídos desses materiais foram estruturados seguindo as três etapas delineadas por Bardin (1997):

(1) *Pré-análise*: é a etapa inicial, em que se organiza o material que será estudado.

Primeiro, faz-se uma observação geral dos conteúdos interligados com o objeto de estudo da pesquisa para compreender o conteúdo como um todo. Depois, define-se

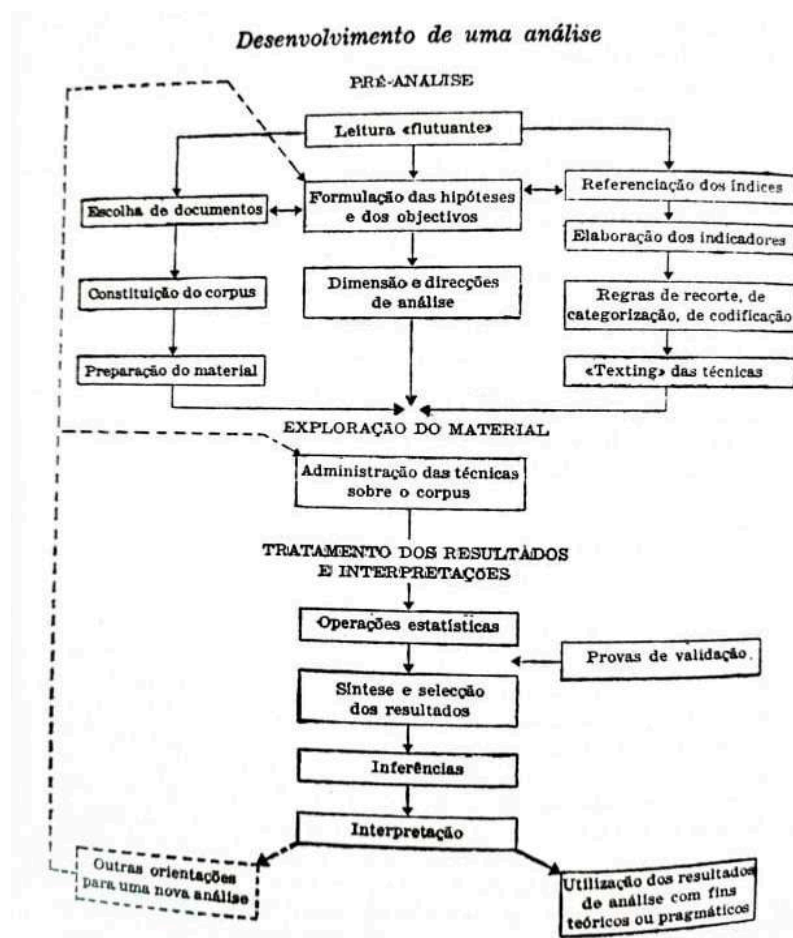
⁸ Os vídeos mais visualizados correspondem ao recorte temporal disponível até o mês de maio de 2026, considerando que a busca foi realizada em 02 de maio de 2026.

qual parte do material será analisada. Nesse momento, também se levantam hipóteses e objetivos que vão guiar a organização dos dados em categorias (Bardin, 1997).

- (2) *Exploração do material*: com o material bem delimitado, inicia-se a “[...] codificação, desconto ou enumeração [...]” (Bardin, 1997, p. 101), seguindo regras previamente estabelecidas. Essa etapa permite organizar o conteúdo de forma clara e sistemática, facilitando a análise posterior (Bardin, 1997).
- (3) *Tratamento dos resultados e interpretação*: os dados organizados são analisados e interpretados, para que se tornem compreensíveis e significativos. Além disso, os resultados podem gerar novas informações que podem ser analisadas e ampliadas no decorrer da pesquisa (Bardin, 1997).

A imagem a seguir, apresentada pela autora, ilustra os percursos trilhados entre as etapas da Análise de Conteúdo.

Figura 1: Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (1997, p. 102)

Inspirada nos princípios metodológicos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1997), a análise dos dados desta pesquisa foi estruturada e desenvolvida a partir das seguintes etapas:

1. Realizou-se, em um primeiro momento, uma análise flutuante dos vídeos *Shorts* selecionados a partir da busca “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano” no YouTube, contemplando o período de 2020 a 2026.
2. Após essa etapa, procedeu-se à exploração dos vídeos, buscando compreender as concepções de leitura e de escrita.
3. Por fim, os dados foram organizados e agrupados, por meio de *prints* de imagens e transcrição de trechos de fala, em duas categorias, sendo elas: a) concepções tradicionais sobre leitura e escrita; b) concepções interacionistas sobre leitura e escrita.

A codificação do material constitui uma etapa fundamental da análise, uma vez que são extraídos trechos das falas presentes nos vídeos, posteriormente transcritos, assim como *prints* das imagens que passam a constituir as fontes de análise. Dessa forma, ela contribui para a consistência da análise, assegurando que os dados se mantenham alinhados aos objetivos da pesquisa.

A categorização, realizada posteriormente, corresponde ao terceiro momento do processo, em que as informações são agrupadas segundo critérios de proximidade e relevância. Conforme Bardin (1997, p. 117),

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Dessa forma, a partir do processo de categorização descrito, definiram-se as seguintes categorias de análise: a) Concepções tradicionais sobre leitura e escrita; b) Concepções interacionistas sobre leitura e escrita. Tais categorias foram organizadas por meio da proximidade com a temática da leitura e da escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na sequência, procedeu-se à etapa de inferência, buscando identificar elementos, a fim de contribuir para a formulação de possíveis respostas ao problema investigado. Conforme

explica Bardin (1997), as inferências correspondem a um processo de interpretação criteriosa e orientada, no qual se procura compreender os significados presentes nos conteúdos analisados a partir das informações oferecidas pelo próprio objeto de pesquisa:

A análise de conteúdo fornece informações suplementares do leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador [...] que desejando distanciar-se da sua leitura <<aderente>>, para saber mais sobre esse texto. [...] Teoricamente, pode reenviar ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto pólos de inferência propriamente ditos (Bardin, 1997, p. 133).

Por fim, a etapa de interpretação se desenvolveu a partir do diálogo entre o conteúdo dos vídeos analisados, o referencial teórico e as legislações que embasam esta pesquisa. Sendo assim, o próximo capítulo convida a olhar para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de seus contextos, de suas características e de suas concepções.



Fonte: Bueno (2018, p. 13)⁹

⁹ A inserção destas imagens expressa a intencionalidade de priorizar a leitura e a escrita em suas múltiplas linguagens, reconhecendo a linguagem ilustrativa como forma de expressão, comunicação e construção de sentidos em diálogo com a pesquisa.

3 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES EM DEBATE

Compreender a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é, antes de tudo, reconhecer a criança como sujeito histórico, social e produtora de cultura – alguém que tem direitos, que carrega um repertório de experiências, que constrói sua identidade nas vivências do cotidiano, ou seja, “[...] antes de pensar na criança como um sujeito que vai vir a ser ‘algo’ ou ‘alguém’, é necessário pensar que ela já é algo, já é alguém, é sujeito” (Loss; Souza, 2020, p. 38). Esse modo de olhar exige sensibilidade para perceber que a infância não é preparação, mas tempo vivido com intensidade, em que cada gesto, palavra e descoberta revelam formas próprias de construir aprendizagens e de estar no mundo. Por isso, atuar na escola da infância é escolher caminhar em sentido contrário à lógica da pressa, das metas e dos resultados imediatos, pois, como afirmam as autoras, “trabalhar na escola da infância é ‘perder tempo’. Perder tempo para ouvir as crianças, para admirar-se com o novo, com o inusitado, com as estratégias utilizadas para resolver conflitos, com as brincadeiras, com os enredos construídos” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 115). É nesse horizonte que a continuidade entre as etapas da Educação Básica precisa ser pensada: não como ruptura ou antecipação de conteúdos, mas como compromisso ético e pedagógico com as experiências das crianças. Como destacam as autoras:

A continuidade [...] requer do ato pedagógico a possibilidade de organizar e planejar intencionalmente [...] encontros com o outro e com os objetos, mediatizado pelas situações lúdicas, que envolvem o respeito pelas necessidades, desejos, capacidades das crianças e o contexto real vivido por elas (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 67).

Essa compreensão torna-se ainda mais potente quando nos desafiamos a superar entendimentos apressados sobre autonomia e participação das crianças, pois, como alertam Loss, Souza e Vargas (2019a, p. 68), “muitas vezes a palavra liberdade é associada à educação da criança com a ideia errônea de deixá-la ‘livre’, ‘solta’, ‘fazer o que e como quiser’. Mas [...] tem relação com o respeito às hipóteses [...] com a sensibilidade sobre aquilo que criam, que idealizam, que significam”. Dessa forma, liberdade não é ausência de intencionalidade, mas presença de escuta, de sensibilidade e de compromisso ético com aquilo que emerge da experiência.

Na mesma direção, o espaço passa a ser território vivo, construído nas relações e nas descobertas cotidianas, pois “o território é o espaço a conquistar e a construir [...] como

laboratório de investigação, indagação e da troca de saberes, em que a criança possa compartilhar, relacionar-se, interagir, criar, eleger, explorar, experimentar, fazer hipóteses, representar, construir e investigar” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 115–116). É nesse espaço que a criança experimenta o mundo com o corpo, com curiosidade e com imaginação. Ao ampliarmos o olhar para essa potencialidade, torna-se essencial reconhecer, como afirma Hoffmann (2021, p. 58), que:

Quando compreendemos que essa criança é um ser de direitos e que participa na construção da cultura, se percebe também a criança em sua subjetividade e se acredita que ela é capaz de aprender a seu próprio modo, sem ser subestimada pela ótica adultocêntrica, que ainda crê que elas são passivas e meras receptoras.

Nesse percurso, a docente vai ressignificando o seu olhar, sua escuta e revendo sua prática. Nessa direção, reconhece que “o trabalho pedagógico [...] tem como intencionalidade criar contextos diversificados e contínuos de exploração, descobertas, criação, imaginação e aprendizagem que venham ao encontro daquilo que as crianças demandam no momento” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 68). Assim, a professora deixa de ocupar o lugar de quem explica e passa a sustentar experiências, oportunizando que as crianças aprendam investigando, descobrindo e compreendendo mais sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor (Hoffmann, 2021). Ela se torna mediadora, organizando tempos, espaços e “[...] materiais que promovam e possibilitam as diversas relações, das crianças com as crianças, das crianças com os objetos, das crianças com o professor, da criança com o ambiente” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 116). Nesse movimento, aprender deixa de ser um gesto passivo, de quem apenas recebe, e passa a constituir-se como experiência ativa, investigativa e significativa, que nasce da pesquisa, do encontro com o outro e da relação com o mundo.

Com isso, “quando compreendemos que a criança e o professor estão juntos no processo de construção do conhecimento, estamos priorizando as aprendizagens e não somente o trabalho final chamado ‘trabalhinhos’” (Hoffmann, 2021, p. 59). Na transição entre etapas, isso se torna ainda mais delicado e necessário, pois sustenta que a continuidade não é a produção final, mas a qualidade das experiências proporcionadas – experiências em que o erro não é motivo de correção apressada, mas oportunidade de reflexão; em que a dúvida não é silenciada, mas acolhida; em que as hipóteses são respeitadas como parte legítima do processo de conhecer. Afinal, “a criança tem o tempo como ‘um amigo companheiro’, sem medida, para livremente explorar, pesquisar e descobrir respostas para as suas perguntas, que são muitas, afinal ela é uma grande pesquisadora do mundo porque é sensível a tudo o que

está em seu entorno” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 69). Reconhecer isso é assumir, de forma ética e sensível, que a prática pedagógica comprometida com a infância precisa respeitar, escutar e confiar na potência investigativa das crianças.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que é fundamental “estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (Brasil, 2017, p. 46). A afirmação explicita algo essencial: a nova etapa não deve apagar o percurso anterior, mas apoiar-se nele. O acolhimento, nesse sentido, deixa de ser apenas um gesto inicial e passa a ser uma ação permanente – uma escuta atenta, um olhar sensível, uma prática que assegura vínculos, pertencimento e confiança. Entretanto, essa continuidade só se concretiza quando a instituição revisita a forma como organiza seus tempos, seus espaços e suas expectativas. É no cotidiano que o discurso se transforma – ou não – em prática, afinal:

Ao contrário do tempo da criança, a escola normatiza, cria regras, padroniza ações e mede o tempo para desenvolver atividades que ela considera importante [...] as crianças são ‘robotizadas’ pelo tempo que devem ficar na realização de atividades, muitas delas, longe do mundo real em que vivemos. As práticas sem significações e sem sentido para as crianças, apenas passam, mas não ultrapassam suas vidas, não deixam marcas, o que não constitui uma experiência (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 69).

Nessa perspectiva, torna-se relevante compreender o YouTube não como um repositório de informações ou um espaço de reprodução de modelos pedagógicos, mas como um ambiente capaz de potencializar processos de reflexão, de autoria e de aprendizagem profissional. Como afirmam Souza, Silva e Ramos (2026, p. 14), trata-se de uma “[...] concepção do YouTube, não como um espaço passivo de obtenção de conteúdos, mas como um ambiente dinâmico que possibilita a construção ativa de saberes docentes”. Sob essa ótica, a interação crítica com os conteúdos disponibilizados na plataforma pode potencializar a ressignificação de práticas pedagógicas, a produção de novos entendimentos e a autonomia profissional das professoras, que passam a assumir uma postura mais ativa e reflexiva diante dos desafios que permeiam o cotidiano educativo.

Nesse movimento, um dos primeiros aspectos que merece atenção na análise crítica dos vídeos voltados à transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais diz respeito à organização dos espaços e das práticas pedagógicas. Mais do que reproduzir propostas apresentadas nos vídeos, é fundamental que as professoras as interpretem com base nas experiências, nos interesses e nas necessidades das crianças, considerando as singularidades

de cada contexto. Tal processo exige intencionalidade pedagógica, sensibilidade e intervenção docente, uma vez que é por meio dessa mediação crítica que os espaços e as práticas passam a constituir-se como ambientes que convidam à construção de possibilidades de interação, de exploração e de aproximação significativa com a linguagem escrita.

Por isso, compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige um olhar atento e cuidadoso aos conteúdos presentes nos vídeos do YouTube, mas também às legislações que estruturam e asseguram os direitos das crianças, pois é nelas que encontramos não apenas orientações normativas, mas uma concepção de infância que precisa ser respeitada e vivenciada no cotidiano escolar. Nesse sentido, o próximo subcapítulo dedica-se a analisar como tais orientações podem sustentar práticas que garantam que essa mudança não se limite à troca de espaço, mas se constitua como um processo educativo intencional, convidativo e acolhedor, capaz de oportunizar a continuidade das vivências, dos vínculos e das descobertas que dão sentido à trajetória das crianças na escola.

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A Educação Básica passou por um longo processo de transformações e de reformas até alcançar a estrutura e as singularidades que conhecemos na atualidade, especialmente no que se refere ao ingresso e ao tempo de permanência das crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo nesse percurso, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e ao instituir a Educação Básica como obrigatória e dever do Estado. Conforme estabelece o artigo 208 da referida Constituição: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Essa decisão reforça o compromisso do Estado com a garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino, assegurando que toda criança e adolescente tenham assegurados seus direitos educacionais de qualidade e de forma significativa.

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro, o Ministério da Educação instituiu a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que passou a orientar e a organizar a educação brasileira. Em seu Artigo 32, a lei dispõe que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública,

iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (Brasil, 1996, p. 1). Nesse contexto, o Ensino Fundamental, então estruturado em oito anos de duração, passa por duas reformulações importantes:

Inicialmente, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, modificando o art. 6º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), determinando que fosse diminuída de sete para seis anos a idade mínima da criança para ingresso no Ensino Fundamental e mantendo o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças dessa idade. Nove meses depois foi sancionada a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, determinando que o Ensino Fundamental no Brasil passasse a ter duração de nove anos (Brandão, 2009, p. 17).

Conforme destacam Vendrame e Lucas (2015, p. 76), a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos já vinha sendo pauta de reflexão e de diálogo pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pelos diferentes sistemas de ensino desde o ano de 2003. “Buscando acompanhar os debates, dúvidas e questionamentos quanto à ampliação desse nível de ensino, o MEC publicou três relatórios - um em julho de 2004, outro em 2005 e o último em maio de 2006 -, todos frutos da realização de eventos regionais e nacionais”. Essa movimentação evidencia o esforço coletivo de diferentes instâncias educacionais em compreender os impactos dessa mudança, bem como em construir orientações que garantissem uma implementação coerente com as demandas pedagógicas e sociais do país. Por isso também se destacou a preocupação com a forma como essa aplicação seria efetivada nos sistemas de ensino. Como aponta Brandão (2009, p. 17):

[...] para que os sistemas de ensino e, em última instância, as escolas não fossem objeto de modificações abruptas, com grandes probabilidades de que assim pudessem causar prejuízo no processo de ensino-aprendizagem das crianças, a segunda dessas leis (Lei nº 11.274) concebeu um prazo até 2010 para que Estados, municípios e distrito federal implantassem o Ensino Fundamental obrigatório com nove anos de duração [...].

No primeiro relatório, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais”, publicado em 2004, o Ministério da Educação (MEC) reconhece que as crianças de seis anos apresentam especificidades próprias de sua faixa etária, que as diferenciam das demais. Segundo o documento, essas particularidades se manifestam “[...] sobretudo pela imaginação, pela curiosidade, pelo movimento e pelo desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (Brasil, 2004, p. 19). Por isso, compreender e respeitar essas especificidades implica, também, atentar-se às novas nomenclaturas, destacadas na imagem a seguir:

Figura 2: Nomenclaturas adequadas

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	5 anos
creche	Até 3 anos de idade	3 anos
pré-escola	4 e 5 anos de idade	2 anos
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Brandão (2009, p. 26)

Em decorrência disso, a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018¹⁰, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirma a obrigatoriedade do ingresso da criança pequena na escola, incluindo tanto na Educação Infantil aos 4 anos de idade, quanto no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Tal orientação está expressa no Artigo 2º, o qual estabelece que:

A data de corte etário vigente em todo o território nacional, para todas as redes e instituições de ensino, públicas e privadas, para matrícula inicial na Educação Infantil aos 4 (quatro) anos de idade, e no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade, é aquela definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, ou seja, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos completos ou a completar até 31 de março do ano em que se realiza a matrícula.

Com base nisso, a entrada no Ensino Fundamental ocorrerá com as crianças que tenham “[...] 6 anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo” (Brandão, 2009, p. 27), ocorrendo de maneira a priorizar e a ampliar as vivências adquiridas na Educação Infantil, assegurando uma continuidade entre a transição das etapas. Conforme destaca o documento, a “continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa” (Brasil, 2004, p. 20). Dessa forma, a entrada no Ensino Fundamental não deve representar uma quebra com o percurso vivenciado anteriormente, mas, ao contrário, deve constituir-se como uma extensão dessas experiências, priorizando a construção de novos saberes, e, entre eles, a

¹⁰ A Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, estabelece Diretrizes Operacionais complementares referentes à matrícula de ingresso das crianças na Educação Infantil, aos 4 anos, e no Ensino Fundamental, aos 6 anos de idade. O documento está disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

aproximação com a língua escrita.

Ainda, no relatório em análise, o Ministério da Educação enfatiza que “[...] o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes” (Brasil, 2004, p. 22). Dessa forma, compreende-se que este prolongamento demanda uma reorganização em toda a estrutura dos nove anos de ensino, conforme exemplifica Brandão (2009, p. 28):

- Planejar oferta de vagas, número de salas [...], adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico.
- Realizar a chamada pública, conforme determina a LDB.
- Estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio.
- Revisão da proposta pedagógica das secretarias de educação.
- Revisão do projeto político da escola [...].

Além disso, com o intuito de fundamentar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o Ministério da Educação, no documento “Orientações para a inclusão das crianças de seis anos”, destaca que essa mudança se apoia em pesquisas que evidenciam melhores desempenhos escolares entre as crianças que ingressam nesse nível de ensino antes dos sete anos, em comparação àquelas que iniciam apenas nesta idade (Brasil, 2009). Conforme afirma Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007, p. 7), “o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem”. Ademais, destacam que a inserção das crianças de seis anos nesse nível de ensino requer “[...] assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem” (Brasil, 2010, p. 21). Nessa relação, cabe aqui a seguinte reflexão:

[...] ótimo! Mas onde isto acontece? A escola de ensino fundamental tem centrado suas preocupações na constituição de um aluno e não de uma criança, no currículo e não na aprendizagem, na avaliação das aquisições acadêmicas e não no desenvolvimento integral da criança, e dificilmente, tem demonstrado preocupação com a pluralidade das infâncias, com as culturas, com a imaginação, o pensamento simbólico, a oralidade, a cultura popular, a ludicidade e outros temas tão caros à educação das crianças pequenas (Barbosa; Delgado, 2012, p. 130).

Nessa perspectiva, essa implementação insere-se em um contexto marcado pelo FUNDEF e, posteriormente, pelo FUNDEB. A universalização da escolarização obrigatória demandava novas formas de financiamento capazes de abranger o aumento das matrículas na

Educação Básica. Foi nesse contexto que, em 1996, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme explica Ferraresi (2015, p. 38):

[...] foi criado em 1996 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a partir da Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, que subvinculou para o ensino fundamental parte dos recursos constitucionais destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. [...] O Fundef foi implantando de forma compulsória, a partir de 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o país a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

Durante sua vigência, entre 1997 e o final de 2006, o FUNDEF organizou a distribuição dos recursos públicos considerando, principalmente, o número de matrículas existentes no Ensino Fundamental. Como observa Ferraresi (2015, p. 37), “se cada aluno matriculado na rede de ensino correspondia a uma determinada quantia em dinheiro, o interesse em matricular mais alunos foi imediato”. Na prática, isso significava que quanto maior fosse o número de estudantes matriculados nessa etapa, maior seria o volume de recursos destinados aos estados e municípios.

Sob essa perspectiva, a antecipação do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental não decorreu apenas de preocupações relacionadas aos seus processos de aprendizagem, mas também esteve vinculada às formas de financiamento instituídas naquele período. Foi nesse contexto que se gestou a matrícula das crianças de seis anos, nos marcos do FUNDEF, evidenciando que os interesses de ordem econômica se sobrepujavam às questões pedagógicas (Ferraresi, 2015). Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando o alcance do financiamento público para todas as etapas e as modalidades da Educação Básica (Ferraresi, 2015).

Vendrame e Lucas (2015) ressaltam que, embora o conjunto de documentos referentes à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tenha sido amplamente divulgado por meio do portal do Ministério da Educação (MEC), “[...] tais esforços não garantiram que essa ampliação do ensino fundamental para nove anos fosse exitosa em termos de organização do ensino, ampliando a qualidade da educação brasileira” (Vendrame; Lucas, 2015, p. 85). Nesse sentido, a implementação não esteve prioritariamente comprometida com a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem (Vendrame; Lucas, 2015). Ao contrário, sua efetivação também esteve relacionada às estratégias de financiamento da educação, fazendo

com que os interesses de ordem econômica aumentassem em detrimento das demandas pedagógicas (Vendrame; Lucas, 2015).

Desse modo, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos suscita importantes reflexões acerca de seus impactos na qualidade da educação brasileira. Embora essa política tenha sido apresentada como uma estratégia para ampliar o direito à educação e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, sua implementação também revelou limites e desafios que colocam em debate a efetividade dessas mudanças. Nesse contexto, Ferraresi (2015, p. 8), em sua pesquisa intitulada *Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?* evidencia alguns dos principais problemas identificados no processo de implementação dessa política, entre os quais destaca:

[...] a falta de participação dos professores nos processos de decisão, a ausência ou insuficiência dos cursos de formação continuada, a falta de adequação do espaço escolar para receber as crianças de seis anos, as alterações pouco significativas no currículo, as cobranças para a alfabetização das crianças de seis anos e a pouca valorização do brincar [...].

Em meio a isso tudo, algumas lacunas e contradições começam a emergir nos próprios documentos, quando analisados atentamente, como, por exemplo, nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010), que universalizam todos os sujeitos como alunos – termo que desconsidera as potencialidades das crianças e dos adolescentes. Outro documento importante a ser considerado é a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a qual orienta toda a Educação Básica, mas, ao ser analisada, torna-se nítida uma grande diferença na organização curricular, conforme as autoras explicam:

Na Educação Infantil, o documento organiza-se de maneira relacional por meio de cinco ‘campos de experiência’ [...] para cada campo de experiências, são previstos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 7 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Além disso, prevê o respeito a seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (brincar, conviver, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se) [...] Já a organização do Ensino Fundamental não é percebida com tanta sensibilidade, pois as crianças passam a ter uma organização curricular por áreas do conhecimento [...] Cada componente curricular possui unidades temáticas e objetos de conhecimento (conteúdos, processos e conceitos) que se relacionam com habilidades [...] (Loss; Souza, 2020, p. 43-44).

Cabe ainda lembrar que o primeiro documento do MEC já enfatizava:

Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que

envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. [...] Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola (Brasil, 2004, p. 19).

Por fim, pensar a leitura e a escrita das crianças exige compreender que os processos de aprendizagem não acontecem de forma linear, homogênea ou restrita a um único ano escolar, conforme destacam Barbosa e Delgado (2012, p. 143):

[...] o 2º e o 3º ano devem dar continuidade àquilo que o 1º ano realizou. O 2º ano parte exatamente de onde o 1º ano terminou. A continuidade será definida a partir daquilo que já foi conquistado pelas crianças, tendo em vista [...] a diversidade dos processos de aprendizagem das crianças [...] é fundamental que a proposta de alfabetização seja um projeto da escola e da comunidade e não apenas uma decisão do professor [...] O tempo real das aprendizagens não é o tempo fragmentado em disciplinas, cadernos, professores, mas é o da continuidade.

Assim, desconstruir a escolarização vinculada à antiga primeira série, dando prioridade e intencionalidade ao pedagógico, nesse processo, permanece como um dos grandes desafios do primeiro ano do Ensino Fundamental. Antes de antecipar e “vencer” conteúdos, é preciso acolher as infâncias, seus tempos de exploração, de experiências e as formas singulares de cada criança construir suas aprendizagens, compreendendo a transição como um percurso entre brincadeiras, leituras e descobertas cotidianas. É nesse movimento que o próximo subcapítulo se insere, ao refletir sobre as relações entre infância, leitura e escrita no contexto da transição.

ESCREVER COMEÇA NO ATO DE PENSAR.
NÃO É PALAVRA E FRASE. _____
ESCREVER É VONTADE DE EXISTIR,
É DIREITO DE CONTAR A PRÓPRIA
HISTÓRIA. É O DESENHO, O CONTO DO
DOS NOSSOS DESEJOS. ESCREVER É
UM ATO GENEROSO COM O MUNDO.
VONTADE DE SE FAZER PRESENTE E,
AO MESMO TEMPO, ENTREGAR-SE À
LEITURA DO MUNDO... JÁ NÃO SER,
PORTANTO, A PALAVRA ESCRITA, A
IDEIA ORIGINAL, MAS SIM O —
COMBUSTÍVEL QUE ALIMENTA OS
SONHOS DAS PESSOAS QUE LEM.

3.2 ENTRE INFÂNCIAS, LEITURAS E ESCRITAS: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é vivida pelas crianças com curiosidade e expectativas – mas também há expectativas que não surgem delas, e sim da sociedade adulta que as cercam. Entretanto, quando a escola se deixa reduzir por metas, resultados imediatos e indicadores de desempenho, silencia-se aquilo que é o mais essencial: a criança em sua potência. Suas singularidades, perguntas, sensibilidades, muitas vezes, cedem espaço a uma lógica de produtividade que antecipa exigências e reduz o tempo da infância. Nesse cenário, o brincar – que sempre foi linguagem, investigação, experiência de criação e de vínculo – passa a ser silenciado, como algo que precisa ser superado para que a aprendizagem “séria” aconteça. Essa concepção social do que significa estudar ajuda a compreender as lacunas que fragilizam essa passagem. Como se observa:

Socialmente se acredita que estudar é um ato que precisa de silêncio, concentração, ouvidos atentos e boas mãos para copiar e tomar nota, então ‘acabou a brincadeira’. O que poucos compreendem é que antes do ‘aluno’ deveríamos reconhecer a criança que na escola ingressa [...] (Loss; Souza, 2020, p. 37).

Loss e Souza (2020) convidam a deslocar o olhar para além do aluno que a escola espera encontrar, reconhecendo, antes de tudo, a criança que chega carregando histórias, linguagens, curiosidades e singularidades. Nessa perspectiva, torna-se necessário problematizar a própria ideia de transição, termo amplamente utilizado para designar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Afinal, o que significa transitar?

Em sua origem, a palavra transição remete à ideia de passagem, de deslocamento ou de mudança de um estado para outro. Sob essa compreensão, cria-se a impressão de que existem dois tempos distintos e quase incompatíveis: de um lado, o tempo de brincar, de imaginar e de viver a infância como criança; de outro, o tempo de estudar, de produzir e de assumir o papel de aluno. Essa lógica fragmenta as experiências, que, na realidade, são inseparáveis. A criança não deixa de ser criança porque ingressa no Ensino Fundamental, assim como o brincar não perde sua intencionalidade porque novos conhecimentos passam a integrar seu cotidiano.

Talvez o maior desafio não esteja na transição vivida pelas crianças, tampouco na origem da palavra que a nomeia, mas na transformação que ainda precisa ocorrer nas concepções dos adultos. São eles que atribuem à entrada no Ensino Fundamental o significado de ruptura, de amadurecimento precoce e de distanciamento das experiências que

constituem a infância, especialmente do brincar. As crianças, por sua vez, atravessam os espaços escolares, das duas etapas da Educação Básica, com curiosidade, criatividade e desejo de continuar construindo aprendizagens por meio das brincadeiras, das interações, das perguntas e das descobertas. O que interrompe essa continuidade não é a criança, mas uma organização escolar construída historicamente para separar aquilo que deve permanecer integrado. Nesse sentido, faz-se necessário ressignificar o olhar do adulto e repensar os modos de organizar os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas, de modo que a infância e a criança sejam reconhecidas e acolhidas em toda a sua potência, também no Ensino Fundamental.

Ao percorrermos a história, percebemos que a infância não foi sempre como a entendemos hoje; ela foi sendo tecida, pouco a pouco, pelos modos de vida, pelas crenças e pelas organizações sociais de cada época. Na Antiguidade, a criança não era reconhecida como sujeito de direitos e, assim como as mulheres e os escravizados, não era considerada cidadã; inserida precocemente no universo adulto, tinha singularidades pouco respeitadas e vivenciava distinções marcantes entre a formação destinada a meninos e meninas (Loss; Souza, 2020). Já na Idade Média, a criança passa a ser associada a uma imagem de pureza e de fragilidade, o que, ao mesmo tempo em que mobiliza cuidados, também reforça práticas de proteção excessiva e de vigilância; é nesse cenário que se consolida a escolarização, submetendo a infância a uma organização disciplinar rigorosa, embora muitas crianças das classes populares continuassem aprendendo seus ofícios no trabalho (Loss; Souza, 2020). Com a modernidade e o avanço da urbanização, a escola passa a ser entendida como necessária para todas as crianças, assumindo a responsabilidade de formar leitores, escritores e sujeitos aptos ao cálculo, além de transmitir valores morais e sociais considerados indispensáveis à vida coletiva (Loss; Souza, 2020). Esse percurso revela que o lugar da criança na sociedade não é natural, mas resultado de construções históricas, que moldam em cada tempo as formas de compreender, de educar e de viver a infância.

Conforme aponta Fernandes (2014), a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental explicita, ainda, atualmente, lacunas que, muitas vezes, passam despercebidas aos olhos dos adultos, mas são sentidas pelas crianças no cotidiano. Refere-se a uma passagem que não envolve apenas mudanças de prédio, de professora ou de materiais, mas uma reconfiguração das experiências vividas, dos tempos, do cotidiano e das expectativas que recaem sobre elas. Em sua pesquisa, evidencia que:

Na escola de Educação Infantil, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, as crianças, como atores sociais inseridos em uma cultura letrada, voltaram-se para a apropriação da língua escrita, porém, ao ingressarem no Ensino Fundamental, depararam-se com as diferenças entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, em que o brincar foi colocado em segundo plano (Fernandes, 2014, p. 69 - 70).

Nesse cenário, a colocação de Fernandes (2014) evidencia um movimento que, embora recorrente nas instituições, nem sempre é problematizado com a sensibilidade que merece: se na Educação Infantil o brincar estrutura o cotidiano, os espaços e as experiências, no Ensino Fundamental ele passa, muitas vezes, a ocupar um lugar que precisa ser cedido ao que se convencionou chamar de “aprendizagem séria”. Essa mudança não se restringe ao currículo; ela reflete no campo afetivo, pois altera as formas como a criança é vista, escutada e convidada a participar. Reconhecer a infância em sua inteireza, portanto, demanda deslocar o olhar: compreender que o brincar não se opõe à aprendizagem formal, mas a sustenta e a potencializa. Nessa direção, faz-se urgente reafirmar que “[...] ver, entender e lidar com as crianças como crianças é reconhecer que a brincadeira não acabou com o ingresso no Ensino Fundamental [...]” (Loss; Souza, 2020, p. 39). Assim, a brincadeira e a ludicidade são direitos que acompanham a criança nessa transição.

Nesse contexto, torna-se não apenas pertinente, mas profundamente necessário problematizar o sentido que temos atribuído ao termo “atividades”, tão naturalizado no vocabulário escolar. No cotidiano da escola, fala-se em “dar atividades”, “cumprir atividades”, “finalizar atividades” – expressões que repetidas dia após dia acabam por moldar silenciosamente a própria concepção de ensinar e de aprender. Estariam, assim, as práticas pedagógicas sendo reduzidas a tarefas prontas, previamente direcionadas e, muitas vezes, restritas a folhas impressas? Ao nomearmos o fazer docente como “atividades”, não estaríamos, ainda que involuntariamente, estreitando a potência das experiências e deslocando o brincar para um lugar secundário?

Embora os documentos oficiais orientem a organização da Educação Básica, é imprescindível problematizar concepções que, ainda que de maneira sutil, podem deslocar o foco da experiência para o cumprimento de metas, de índices e de resultados, pois eles podem contribuir tanto para a alegria quanto para a insegurança da criança nessa transição. A própria BNCC, que orienta a Educação Básica, utiliza termos que demandam reflexão, como, por exemplo, “o termo habilidade pode projetar um currículo com um caráter tecnicista, já que significa aptidão para cumprir ou exercer alguma tarefa [...]” (Loss; Souza, 2020, p. 44), o

que nos convoca a pensar criticamente sobre quais sentidos de aprendizagem estamos legitimando.

Indispensavelmente, é momento de ampliar o vocabulário – e, com ele, o olhar. Falar em “propostas”, “vivências”, “experiências” é afirmar uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo, curioso, imaginativo e investigativo. São palavras que carregam movimento, abertura, possibilidade. Como nos alertam as autoras, “[...] quando a proposta não considera o repertório da criança com seus conhecimentos, e apenas a coloca em situação de realização de atividades pensadas pelo professor (o adulto), a experiência fica esvaziada e a aprendizagem é limítrofe” (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 65). Nessa perspectiva, a linguagem que utilizamos revela – e também constrói – concepções. Nessa mesma direção, ao refletirem sobre a organização curricular dos Anos Iniciais, Loss e Souza (2020, p. 42-43) explicitam:

Um currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem em sua centralidade a criança em seu desenvolvimento integral e como eixos mediadores das ações do ensino e da aprendizagem a brincadeira, a interação, a investigação, com tempo e continuidade. O ato de aprender se dá pela experiência educativa, e não pelo consumo exaustivo de conteúdos científicos e predefinidos pelo professor. Para isso é necessário ouvir o que tem a dizer as crianças, perceber seus desejos, suas inquietações, deixando que ‘governem’ a escola.

Cabe ainda lembrar que:

[...] as perguntas infantis, suas curiosidades, além de serem escutadas, precisam ser respondidas ou, melhor, precisam receber um acolhimento por parte da professora que irá proporcionar situações que auxiliem a criança a construir respostas ou novas questões para suas indagações (Rapoport, 2009, p. 28-29).

Assim, é no contato com o vivido – nas descobertas, nas tentativas e nos encantamentos do cotidiano – que o aprendizado realmente se constrói. Quando as propostas pedagógicas não oportunizam a continuidade dessas vivências, transformam-se em meras atividades. As experiências, ao contrário, devem convidar as crianças a explorar, a investigar, a criar e a se surpreender. Cabe à professora identificar e potencializar essas oportunidades, ampliando o repertório das crianças por meio de vivências que acolham a criação, a imaginação e o pensamento crítico. Nesse sentido, a escola é “[...] o espaço onde o professor pode inventar e re-inventar sua prática, onde pode arriscar, experimentar e redirecionar suas hipóteses” (Nörnberg; Pinho, 2009, p. 72), configurando-se como um ambiente vivo de pesquisa, onde o educador é o mediador e o potencializador das aprendizagens.

Nesse sentido, para as crianças, “construir um pensamento sobre a leitura e a escrita,

sobre o mundo que nos cerca, adquirir hábitos de estudo e dar significado à cultura escolar é um processo longo e complexo” (Barbosa, 2009, p. 6). Dessa forma, a construção do conhecimento nesse início escolar exige práticas que respeitem as singularidades da criança, priorizando seus repertórios e incentivando a participação no processo de aprendizagem.

Em geral, as crianças com seis anos que ingressam no primeiro ano apresentam diferentes níveis em seu processo de aquisição da leitura e escrita. Algumas já dominam a leitura e a escrita, enquanto outras estão iniciando a construção de hipóteses de escrita. Outras ainda demonstram pouco domínio do universo das letras e números. Mas, é consenso, neste momento, que todas têm o anseio e o desejo por saber ler e escrever (Nörnberg *et al.*, 2009, p. 97).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 59) destaca que, nos anos iniciais, a construção do conhecimento “[...] ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender”. Por isso, as experiências com a leitura e a escrita precisam ser pensadas desde a Educação Infantil para que as crianças possam ir construindo seus repertórios de experiências, juntamente com o mundo letrado e cotidiano.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017, p. 37).

Dessa forma, compreender as singularidades e os contextos socioculturais de cada criança torna-se fundamental para que o processo da linguagem escrita seja significativo, respeitando suas singularidades, experiências e formas de construção de suas aprendizagens. Afinal, em muitos contextos, a escola representa o principal – e, por vezes, o único – ambiente em que as crianças têm a oportunidade de se aproximar da cultura letrada e, por isso, “[...] os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino precisam contemplar as transições, reconhecendo sua importância para a vida das crianças” (Motta, 2013, p. 175). Assim, esses registros tornam-se fundamentais para dar visibilidade à identidade da instituição, expressando suas concepções acerca das crianças, dos processos de aprendizagem e das intencionalidades pedagógicas que orientam suas práticas.

Nesse sentido, torna-se necessário revisitar historicamente os caminhos construídos em torno da leitura e da escrita, considerando que as práticas presentes no cotidiano escolar não se constituem de forma isolada, mas carregam marcas de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, construídas ao longo do tempo. Compreender esse percurso histórico possibilita identificar as aproximações e os distanciamentos entre propostas que reconheçam a criança como sujeito ativo, que constrói sentidos a partir das interações e das experiências vivenciadas, e aquelas que ainda se fundamentam na memorização, na repetição e na reprodução de modelos previamente estabelecidos.

Sendo assim, para dar continuidade à discussão sobre os processos de ler e de escrever, o próximo subcapítulo propõe compreender como se deu a história dos métodos de alfabetização, refletindo sobre as concepções tradicionais e suas transformações diante das perspectivas consideradas interacionistas.

3.2.1 Leitura e Escrita: a história dos métodos de alfabetização

Compreender a história dos métodos de alfabetização no Brasil implica olhar para os movimentos históricos, políticos e pedagógicos que interferem no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do tempo. Assim, ao refletir sobre os percursos construídos sobre a leitura e sobre a escrita, cabe delinear brevemente esse percurso histórico, considerando as transformações nas concepções de infância, de ensino e de aprendizagem que marcaram cada período. Nesse sentido, Maria do Rosário Longo Mortatti (2006) destaca quatro momentos que ajudam a compreender as mudanças e as permanências presentes nos métodos de alfabetização no Brasil.

O primeiro momento, denominado por Mortatti (2006) como “A metodização do ensino da leitura”, revela um cenário ainda pouco estruturado da educação brasileira no final do período Imperial. As práticas de ensino aconteciam em espaços improvisados, muitas vezes inadequados para acolher as crianças, reunindo em uma mesma sala estudantes com diferentes níveis de aprendizagem. Essas aulas eram conhecidas como “aulas régias”. Nesse contexto, segundo Mortatti (2006), o processo de leitura e de escrita iniciava-se por meio das chamadas “cartas de ABC”, utilizadas para o reconhecimento das letras, avançando

posteriormente para exercícios de leitura e de cópia de manuscritos, práticas que buscavam inserir as crianças na cultura escrita.

Nesse período, predominavam os métodos conhecidos como “[...] marcha sintética (da ‘parte para o ‘todo’): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (Mortatti, 2006, p. 5). O processo de leitura e de escrita iniciava-se pelo reconhecimento das letras, de seus sons ou das sílabas, avançando gradativamente para a formação de palavras e, posteriormente, de frases simples. Muito presentes nas cartilhas da época, esses métodos estruturam o ensino de maneira sequencial e repetitiva, priorizando a memorização. A escrita, por sua vez, concentrava-se no exercício da caligrafia e da ortografia, sendo marcada por atividades de cópia, ditados e formação de frases, nas quais o traçado correto das letras assumia grande importância (Mortatti, 2006). Conforme destaca a autora, esse primeiro momento sobre a leitura e a escrita no Brasil estendeu-se até a década de 1890, revelando um ensino centrado muito mais na técnica e na repetição do que na compreensão significativa da leitura e da escrita.

O segundo momento, denominado por Mortatti (2006) como “A institucionalização do método analítico”, refere-se às transformações ocorridas na instrução pública do estado de São Paulo a partir da reorganização da Escola Normal e da criação da Escola – Modelo Anexa (à Normal). Nesse contexto de reorganização educacional, segundo Mortatti (2006), o método analítico passou a orientar o ensino da leitura, propondo partir de palavras, frases e textos do cotidiano das crianças para, posteriormente, compreender suas partes. Considerado inovador para a época, esse método difundiu-se por diferentes estados brasileiros e tornou-se obrigatório nas escolas públicas paulistas, marcando significativamente a história da alfabetização no Brasil:

Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção – de caráter biopsicofisiológico – da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Apesar das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino e a leitura a essa nova concepção de criança (Mortatti, 2006, p. 7).

O método partia da compreensão do “todo” para, gradativamente, conduzir às partes menores que o constituíam. Entretanto, sua prática não acontecia de maneira linear, pois cada educador organizava o percurso de ensino conforme suas concepções pedagógicas. Para

alguns, o ponto de partida – o todo – era a palavra; para outros, a sentença; e havia ainda aqueles que utilizavam a historieta, entendida como um conjunto de frases articuladas por nexos lógicos e acompanhadas de sentido para a aprendizagem da leitura e da escrita (Mortatti, 2006).

No terceiro momento, denominado por Mortatti (2006) como “A alfabetização sob medida”, o cenário educacional brasileiro passou por importantes transformações impulsionadas pelas mudanças sociais e políticas da época. Com a chamada “Reforma Sampaio Dória” e a defesa de uma maior autonomia didática nas escolas, muitos professores passaram a questionar a rigidez do método analítico até então predominante. Nesse contexto, em meados da década de 1920, emergiram novas propostas para o ensino da leitura e da escrita, buscando aproximar essas vivências às necessidades concretas das crianças e das demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, a autora destaca:

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes (Mortatti, 2006, p. 8).

Gradualmente, o foco deixou de estar centrado exclusivamente no método, abrindo espaço para a priorização do método global de contos, que passou a ganhar destaque e maior reconhecimento em diferentes estados brasileiros. Consolida-se, nesse contexto, uma nova compreensão sobre a leitura e sobre a escrita, pautada na priorização dos diferentes níveis de maturidade das crianças, fundamentando-se em princípios psicológicos que buscavam compreender como a criança pensa, sente e aprende (Mortatti, 2006). No entanto, nesse momento, considerar estas diferenças na maturidade das crianças, serviu apenas para classificar as crianças em turmas diferentes, ordenando-as como “lentas”, “fortes”, “fracas”, de acordo com medidas do seu desenvolvimento psicológico.

O quarto momento, denominado por Mortatti (2006) como “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, emerge no início da década de 1980 e marca uma importante mudança nas compreensões sobre a alfabetização. Até então, a leitura e a escrita eram entendidas de forma mecânica, centradas na decodificação, na memorização e na repetição. Com as contribuições do construtivismo, amplia-se a compreensão de que ler e escrever não se restringem apenas à associação de letras e de sons, mas constitui em um

processo de construção de sentidos, por meio das interações sociais, culturais e pelas experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. Conforme aponta a autora:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonaram-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006, p. 10).

Percebeu-se, nesse contexto, que não bastava apenas ensinar os sujeitos a decodificar letras e palavras. Tornava-se necessário que as crianças, jovens e adultos também se apropriassem das práticas sociais de leitura e de escrita presentes no cotidiano. Conforme destaca Magda Soares (2009), mesmo após se apropriarem da leitura e da escrita, muitos sujeitos não tinham acesso aos livros, pouco interagiam com diferentes gêneros textuais e raramente utilizavam a leitura e a escrita em situações reais da vida social. Com as transformações culturais, sociais e econômicas da sociedade, ampliaram-se as demandas relacionadas ao uso da linguagem escrita, fazendo emergir novas formas de participação social mediadas pela leitura e pela escrita. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de nomear esse fenômeno, consolidando-se, então, o conceito de “letramento”.

Pode-se compreender que a alfabetização está relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, ao domínio do sistema da língua escrita. Já o letramento ultrapassa essa dimensão, pois envolve o fato de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais do cotidiano, atribuindo sentidos e funções a esse conhecimento. Dessa forma, o sujeito letrado faz uso da linguagem escrita para comunicar-se, participar da sociedade, acessar informações, expressar ideias e interagir com o mundo, “[...] não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente” (Soares, 2009, p. 37). Assim, o próximo subcapítulo convida a refletir sobre o brincar, o desenhar e o escrever como experiências sensíveis e significativas que aproximam a criança da cultura escrita, possibilitando espaços de autoria, de imaginação e de expressão de suas vivências, sentimentos e percepções sobre o mundo.

3.2.2 Brincar, desenhar e escrever: a linguagem escrita e a produção de textos como espaços de autoria e de expressão

Ao compreender a linguagem escrita como uma construção que surge nas experiências vividas pela criança, torna-se inviável separá-la do brincar. A escrita não surge de modo tradicional diante do papel e do lápis; mas sim do cotidiano, das interações, das invenções que refletem na infância. Como afirmam Souza, Loss e Vargas (2019, p. 117), "é pela via do brincar que a criança também aprende uma forma de comunicação humana que dará um salto em seu desenvolvimento: a linguagem escrita". Nessa perspectiva, o faz de conta ocupa um lugar central, pois "[...] a brincadeira de faz de conta é essencial para o aprendizado da linguagem escrita, pois é repleta de simbolismos [...] possibilita libertar os objetos de seu significado real" (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 117). Assim, quando um pedaço de madeira se transforma em telefone ou uma caixa passa a ser fogão, a criança vivencia a potência de representar — movimento essencial no ato de escrever.

Entretanto, para que essas experiências aconteçam, é necessário refletir sobre os espaços, os tempos e as oportunidades que os adultos têm priorizado às crianças em suas vivências cotidianas. Nessa direção, Loss e Souza (2020) problematizam:

Ouvimos com frequência os adultos dizerem que as crianças já não sabem mais brincar, não interagem mais como 'antigamente', só querem saber de jogos eletrônicos, não sabem subir em árvores, não gostam de se sujar etc. Porém estamos dando espaço para que se sujam? Brinquem? Subam em árvores? Estamos abrindo espaços para resgatar o universo lúdico? (Loss; Souza, 2020, p. 39).

Em continuidade, ainda se observa uma preocupação recorrente com a alfabetização precoce na Pré-Escola, muitas vezes desconectada do percurso singular de cada criança. Sobre isso, as autoras alertam:

Sabe-se que há uma preocupação muito grande na Pré-Escola no que se refere à alfabetização das crianças - ao aprendizado da leitura e da escrita. Porém é necessário compreender que a trajetória de construção da linguagem escrita inicia muito antes da criança ser apresentada às letras do alfabeto, ao lápis e ao papel, há uma longa trajetória que constitui esse processo [...] (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 118).

Nesse percurso, o gesto pode ser compreendido como a primeira escrita da criança. Quando o bebê aponta para um objeto, ele já realiza um ato de representação intencional, convocando o outro a interpretar seu sinal — movimento semelhante com a escrita. Posteriormente, esses gestos ganham forma no papel, inicialmente percebidos como rabiscos, mas que já carregam intenções e significados (Souza; Loss; Vargas, 2019). O simbolismo se

expande por meio da linguagem oral, do desenho e do faz de conta, compondo experiências que sustentam a construção da escrita (Souza; Loss; Vargas, 2019). Ao perceber que pode desenhar aquilo que observa e vivencia, a criança avança em sua representação: cria formas e sinais próprios para expressar pensamentos e sentimentos (Souza; Loss; Vargas, 2019). Desenhar, portanto, constitui etapa essencial na Educação Infantil, pois consolida a passagem do gesto ao símbolo gráfico (Souza; Loss; Vargas, 2019). Quando descobre que também pode representar a fala, a escrita emerge como forma mais sistematizada de expressão (Souza; Loss; Vargas, 2019). Inicialmente aparecem grafismos; posteriormente, nas interações sociais, a criança apropria-se das convenções culturais — letras, números e outros sinais — utilizando-os em suas produções com crescente intencionalidade (Souza; Loss; Vargas, 2019).

Nesse contexto, torna-se imprescindível assegurar espaços de autoria, nos quais a criança possa experimentar a escrita sem receio do erro e sem a pressão da forma correta. Como destaca Bittencourt (2020, p. 87), "[...] deixar que a criança escreva livremente, mesmo que ainda não o faça convencionalmente [...] fará com que o escritor iniciante se sinta capaz de dizer sua palavra por escrito, aumentando, assim, sua autoestima e confiança como possível autor". Ao reconhecer a legitimidade dessas produções iniciais, a escola contribui para a constituição de sujeitos que se percebem capazes de comunicar ideias, sentimentos e narrativas próprias, oportunizando sua identidade como autores.

Nessa direção, Souza, Loss e Vargas (2019) defendem a criação de contextos brincantes que dialoguem com as vivências sociais das crianças, favorecendo a inserção da leitura e da escrita em situações reais e significativas. As autoras sugerem a organização de espaços como:

[...] mercado, escritório, alfaiataria, fruteira, lojas diversas, consultório, ambulatório, floricultura, restaurante, pizzaria, padaria, lanchonete [...] materiais de leitura e de escrita: cadernos, canetas, lápis, réguas, folhas, blocos, fitas métricas, telefones, livros, enciclopédias, panfletos, listas telefônicas, teclados, máquinas de escrever, calendários, agendas [...] (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 119).

Portanto, se a escrita se constitui como espaço de autoria, é na leitura e na escuta que essa autoria encontra base e sentido. Antes de registrar palavras, a criança experimenta o mundo pela voz, pelo diálogo, pelas histórias que circulam nos encontros cotidianos. É nesse movimento de dizer e de ouvir que ela constrói vínculos, amplia compreensões e passa a reconhecer-se como parte de um grupo, contexto que será analisado no próximo subcapítulo.

3.2.3 Leitura e escuta: a oralidade e as interações sociais na construção do dizer e do pertencer

Compreender a leitura como prática social é acreditar que a linguagem nasce do encontro — encontro com o outro, com os textos, com as experiências que circulam para além da escola. A criança não aprende a ler por fragmentos soltos, mas pelo contato com textos reais, que têm intenção, contexto e sentido. Ao questionar os métodos tradicionais de alfabetização, Bittencourt (2020, p. 82-83) nos convida a repensar práticas que ainda insistem em partir de partes isoladas, distanciando a criança da cultura escrita viva e pulsante:

Tradicionais métodos de alfabetização defendiam que o ensino da leitura e da escrita deveria começar da menor para a maior parte da língua, ou seja, do fonema, da letra, da sílaba para a palavra, a frase, o texto. No entanto, não é assim que aprendemos a falar e também não é assim que aprendemos a ler os textos que existem fora da escola. Fora da escola não existem *outdoors* apenas com uma letra solta, reportagens apenas com frases ou palavras de sílabas simples. Nossa cultura escrita se apresenta, já desde o início, através de textos.

Diante desse cenário, a professora ganha ainda mais relevância. Ela se constitui como presença que inspira, pois, em muitos contextos, é na escola que o encontro com a literatura acontece pela primeira vez — o que torna a professora leitora uma referência afetiva e cultural. Por isso é "[...] imprescindível a existência de um modelo de leitor, que tenha no professor a figura daquele que não só gosta de ler, mas que, com sua vivência de leitor, compartilha o *como ler* e o *como pode ser prazeroso ler*" (Bittencourt, 2020, p. 83). Além disso, a autora complementa que, para "[...] muitas crianças que não têm acesso a bons materiais de leitura, que não convivem com leitores experientes, e, portanto, que não participam de atos de leitura fora da escola, o professor será o único modelo de leitor, por isso a importância de se ter professores leitores" (Bittencourt, 2020, p. 83), uma vez que a criança aprende a gostar de ler quando convive com alguém que lê, que comenta, que demonstra prazer e envolvimento com os livros.

Ao mesmo tempo, é responsabilidade da escola garantir que o acesso aos livros não seja seletivo nem condicionado. A leitura não pode ser prêmio para quem termina tarefas primeiro, mas direito assegurado a todos. Democratizar o contato com obras de qualidade é possibilitar que cada criança se reconheça como parte da cultura letrada:

[...] a escola é responsável por disponibilizar [...] livros para que as crianças possam manuseá-los livremente e desfrutar da leitura [...]. No entanto, o que fazemos, muitas vezes, é dar acesso a esses materiais somente àqueles que concluem as

atividades antes dos demais colegas (sendo assim, algumas crianças, geralmente as mesmas e coincidentemente aquelas a que talvez fosse mais significativo esse momento, nunca desfrutarão dessas leituras) (Bittencourt, 2020, p. 84).

Romper com a lógica produtivista que transforma a leitura em recompensa é um passo urgente. Ler não deve estar atrelado à comprovação de desempenho, mas à experiência que amplia o olhar sobre si e sobre o mundo:

É preciso autorizar as crianças a lerem livremente, sem a necessidade de terem que terminar muitas outras tarefas para merecerem essa recompensa, sem terem que atender à lógica produtivista de fazer um desenho depois da leitura ou preencher questionários sobre os personagens ou a moral da história, como forma de atestar que compreenderam o que o autor quis dizer (Bittencourt, 2020, p. 84).

Entretanto, falar de leitura e de escuta é também falar de oralidade e de pertencimento. Quando a escola silencia as crianças, priorizando cópias e atividades mecânicas, enfraquece-se a construção da palavra própria. A ausência de espaços de fala e de escuta impacta diretamente a confiança, a argumentação e a expressão de sentimentos, produzindo inseguranças que a acompanham em todo o percurso escolar:

[...] silenciamento que, muitas vezes, é exigido das crianças pequenas, destacam-se em atividades de cópia e de escrita em detrimento de possibilidades de fala e de escuta de si e dos colegas [...] oralidade [...] tem sido a leitura em voz alta, frequentemente feita coletivamente e com entonação artificial e distante do uso da língua fora da escola [...] resultando em crianças que têm vergonha de pedir algo ao professor, de opinar sobre a aula ou sobre temas variados, que não expressam verbalmente seus sentimentos, que não conseguem elencar argumentos para convencer os outros de algo, que ficam nervosas na hora de apresentar algum trabalho oralmente em frente aos colegas [...] (Bittencourt, 2020, p. 91).

Nesse movimento de continuidade, torna-se indispensável reconhecer as crianças como participantes ativas dos processos de aprendizagem, sujeitos que possuem modos próprios de interpretar, de questionar e de compreender o mundo. Escutá-las, tanto nos espaços escolares quanto nas pesquisas cotidianas, significa acolher suas curiosidades, inquietações e saberes já construídos sobre os diferentes temas que atravessam suas vivências. Essa escuta sensível possibilita a construção de experiências compartilhadas, em que as crianças se percebem respeitadas, pertencentes e participantes das decisões e das aprendizagens que acontecem ao seu redor. Porém, a realidade é contrária, pois, gradativamente, a leitura e a escrita vão sendo conduzidas à constituição de um sujeito escolarizado, moldado pelas expectativas institucionais e pelas exigências de adaptação à cultura escolar, no qual:

[...] as únicas leituras/escritas entendidas como adequadas para leitores/escritores iniciantes são aquelas que possuem poucas frases [...] são utilizados como meio para determinados fins, como pretextos para trabalhar certos conteúdos escolares [...] ou difundir certos valores sociais ou lições de moral (aqui as fábulas são as favoritas de muitos professores (Bittencourt, 2020, p. 87).

Assim, pensar a leitura e a escrita na escola exige também reinventar os modos de estar com as crianças, criando espaços em que suas vozes tenham sentido, expressão e autoria, para que não permaneçam silenciadas ou esvaziadas de significados, como Filipe, na tirinha de Quino, criador da personagem Mafalda:

Figura 3: Tira Mafalda sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Blog espalhar sementes (2011)¹¹

Desse modo, respeitar a leitura, a escuta e a oralidade é criar ambientes em que a palavra circule com respeito e significado, pois "não aprendemos a falar espontaneamente. Aprendemos a falar ouvindo falar aqueles que sabem falar" (Bittencourt, 2020, p. 92). Assim, a criança aprende a falar quando é ouvida, quando convive com interlocutores atentos e quando percebe que sua voz tem lugar. É nesse convívio que se constrói o dizer e, com ele, o sentimento de pertencimento que prioriza o desenvolvimento de sujeitos críticos e sensíveis. Ademais, o próximo subcapítulo dará continuidade explicitando a prática de ler, contar e ouvir histórias como caminho potente para o desenvolvimento da linguagem das crianças.

3.2.3.1 Ler, contar e ouvir histórias

A formação do leitor, especialmente nos anos iniciais, exige do educador sensibilidade para reconhecer que o vínculo com os livros não nasce da imposição, mas do encantamento

¹¹ Disponível em: <https://espalharsementes.blogspot.com/2011/08/sempre-mafalda.html>.

que se constrói no encontro cotidiano com as histórias. Como afirmam Bittencourt e Ribeiro (2020, p. 101), "[...] leitura obrigatória não cria leitores. Ler por prazer é um caminho mais provável para isso". Quando a leitura se transforma em tarefa rígida, excessivamente dirigida e cercada de cobranças, esvazia-se o sentido da descoberta, pois "o leitor obrigado a ler determinado título, porque é 'importante', e levado a fazer uma série de atividades ligadas à leitura, tende a afastar-se do livro rapidamente" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 102). Assim, o que deveria ser experiência de encontro caracteriza-se, muitas vezes, em distanciamento.

Nessa perspectiva, a autonomia da criança na escolha do livro constitui elemento essencial para a construção de sua identidade leitora. O gesto de escolher, de tocar, de folhear carrega em si uma dimensão significativa, pois o livro e a capa deixam de ser imposição e passam a ser convite, a partir do momento em que "o leitor poderá gostar ou não do livro que pegou, mas o importante é que foi ele quem o escolheu" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 103). Nesse movimento, a criança experimenta a leitura como território de liberdade e de pertencimento.

A constituição do leitor, entretanto, ultrapassa a escola e se entrelaça às experiências vividas nos diferentes contextos, sobretudo no ambiente familiar. Conforme destacam os autores, "[...] o leitor se forma em todos os âmbitos, não só na escola [...] se forma em casa, primeiramente [...] a criança que vem de casa com um incentivo de leitura prepara o futuro leitor proficiente que ele será" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 103). Contudo, reconhece-se que nem todas as crianças têm essa oportunidade, pois é na escola, infelizmente, que muitas crianças terão o primeiro contato com os livros, fato que deveria ocorrer muito antes, na família (Bittencourt; Ribeiro, 2020).

Nesse contexto, a contação de histórias ocupa lugar central na prática pedagógica, constituindo-se como uma base entre oralidade e literatura escrita. Como afirmam, "a contação de histórias é parte essencial do aprendizado para os primeiros anos do Ensino Fundamental, pois as crianças ainda não conseguem ler sozinhas os textos literários" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 106). Para tanto, "pode se propor três formas didáticas para a construção de histórias: contar a partir da leitura em livro, contar a partir da memorização da história, e contar a partir da memorização da história utilizando ferramentas" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 106). Ao ouvir histórias, a criança amplia seu vocabulário, vivencia a imaginação e aprende, pouco a pouco, a tornar-se também narradora e escritora de suas próprias experiências.

Assim, ler, contar e ouvir histórias se configuram como práticas estruturantes da

formação leitora. A literatura precisa ocupar lugar permanente no cotidiano escolar, sendo vivida com intencionalidade, tempo e sensibilidade, pois "ela deve ser contemplada, de preferência, todas as aulas, com tempo, espaço e determinação para que funcione como um canalizador para futuros leitores" (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 118). Ao assegurar esse espaço cotidiano para o encontro com os livros, a escola reafirma seu compromisso com a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis ao mundo que os cerca.

Discussões envolvendo leitura, escrita, escuta, oralidade, contação de história fazem parte do debate sobre ler e escrever na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo presenças constantes em publicações desta área de estudos. Diante disso, o capítulo seguinte apresenta um panorama de recentes pesquisas sobre a transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Organizado em diferentes etapas, o Estado do Conhecimento reúne esses estudos para mostrar como o tema vem sendo explorado e quais áreas vem abrangendo. Assim, o Estado do Conhecimento ajuda a compreender por onde as pesquisas têm passado e o que ainda precisa ganhar visibilidade.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento constitui-se como um movimento inicial e fundamental para quem se propõe a pesquisar, pois coloca o(a) pesquisador(a) diante do que já foi construído sobre a temática, permitindo reconhecer autores, ideias, percursos e lacunas que representam o campo da pesquisa. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025, p. 23) o definem como um processo de “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Trata-se, portanto, de revisitar as produções existentes com olhar atento e sensível, percebendo como as pesquisas dialogam entre si, quais questões já ganharam análise e quais informações ainda se abrem para novas reflexões.

Para compor este Estado do Conhecimento, teve-se como foco a transição no momento da passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais, compreendendo as concepções de leitura e de escrita que orientam esse processo. Esse movimento permitiu inventariar o que vem sendo produzido sobre a temática, contemplando dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹².

Após definir o banco de dados que embasaria as buscas, deu-se início ao levantamento das pesquisas que dialogam diretamente com a temática desta pesquisa. O recorte temporal de 2006 a 2024¹³ acompanha a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, marcando um movimento importante nas políticas educacionais brasileiras. Ao considerar esse período, torna-se possível observar como a produção acadêmica vem respondendo, ao longo do tempo, às transformações dessa mudança.

Para realizar a busca, definiram-se critérios: optou-se pelo idioma português, pelo uso da busca avançada e pela combinação de todos os campos, por meio dos descritores “Transição”, “Educação Infantil” e “Anos Iniciais”. Ao realizar a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontraram-se 66 pesquisas, que, embora diversas em suas perspectivas e metodologias, mantêm diálogo com o objeto de estudo deste

¹² Repositório que reúne, organiza e amplia a visibilidade das teses e dissertações produzidas no Brasil, sob coordenação do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), disponível no endereço <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹³ O ano de 2025 não foi incluído, uma vez que a pesquisa foi realizada no dia 8 de dezembro do respectivo ano, no qual sua produção ainda se encontrava em andamento e, por isso, não oferecia um quadro consolidado para compor a pesquisa.

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O primeiro contato com esses materiais ocorreu por meio de uma leitura flutuante dos resumos, movimento que permitiu reconhecer singularidades, identificar aproximações e compreender o que vem sendo produzido sobre a temática.

Após a conclusão do levantamento inicial das pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento, avançou-se para as etapas metodológicas destacadas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025, p. 61):

[...] Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva [...] sendo importante frisar que estas compõem a metodologia do Estado do Conhecimento e precisam ser sistematicamente realizadas para que, ao final, seja perceptível o rigor científico despendido na pesquisa.

Na primeira etapa, denominada Bibliografia Anotada, organizou-se um quadro de referência que reuniu “[...] algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 64). Segundo as autoras, “esta etapa consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 64). Dessa forma, essa fase aproxima-se do cotidiano das produções acadêmicas, constituindo um ponto de partida para o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa.

Quadro 4: Bibliografia Anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025, p. 65)

Na sequência, avançou-se para a segunda etapa, denominada Bibliografia Sistematizada. Nesse momento, “[...] inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 67). A partir disso, organizou-se um quadro com os dados sugeridos pelas autoras, contemplando:

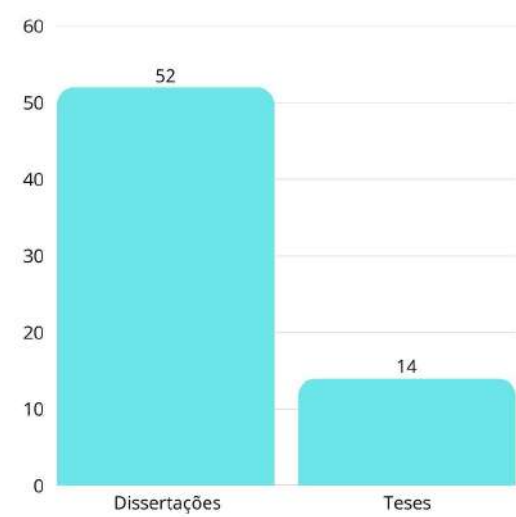
Quadro 5: Bibliografia Sistematizada

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025, p. 68)

Na etapa inicial desta investigação, conforme já mencionado, foram identificados 66 documentos¹⁴. Esse conjunto, formado por produções variadas – especificamente teses e dissertações, compõe um panorama de como a área tem sido investigada ao longo do tempo, como se evidencia no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 1: Distribuição por tipo de publicação



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esse conjunto de pesquisas revela, de forma expressiva, o compromisso das universidades públicas com o conhecimento científico, uma vez que 48 dos trabalhos analisados têm origem nessas instituições, constituindo a maioria da produção acadêmica. Esse dado reforça a importância das universidades públicas na produção e na circulação do conhecimento científico.

Considerando o Estado do Conhecimento com marco inicial em 2006 – ano em que se institui o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil – observa-se que a produção acadêmica sobre a temática se constitui de forma contínua, acompanhando os diferentes momentos de

¹⁴ Pesquisa realizada dia 08 de dezembro de 2025.

implementação, de debate e de consolidação dessa política educacional no cenário educacional.

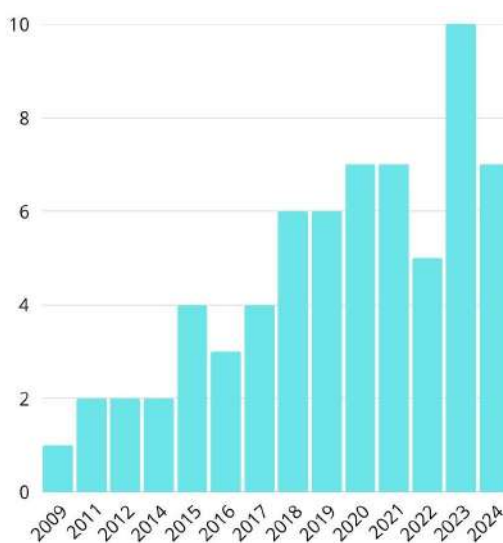
Os primeiros registros identificados datam de 2009, com apenas uma pesquisa, revelando um período inicial. Nos anos seguintes, nota-se uma ampliação gradual com duas publicações em 2011 e 2012, três em 2016 e quatro nos anos de 2015 e 2017, o que indica uma aproximação mais consistente dos pesquisadores em relação à temática.

A partir de 2018, o tema passa a ocupar um lugar mais expressivo na produção científica, com seis pesquisas nos anos de 2018 e 2019, seguidas por sete publicações em 2020 e 2021 e, em 2022, foram identificados cinco estudos. Esse crescimento evidencia a necessidade de revisitar, de analisar e de tensionar os efeitos do Ensino Fundamental de nove anos após mais de uma década de vigência, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, às concepções de criança e às políticas educacionais.

Nos anos mais recentes, esse movimento de intensificação se mantém, culminando em 2023, ano que concentra o maior número de produções, com dez pesquisas. Em 2024, o número de trabalhos permaneceu elevado, com sete publicações, reafirmando a atualidade da temática e sua relevância no contexto educacional contemporâneo.

Os dados apresentados no gráfico a seguir permitem visualizar a evolução quantitativa das pesquisas ao longo do tempo.

Gráfico 2: Distribuição das pesquisas por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após a sistematização desta etapa e da leitura dos resumos das produções selecionadas, foi possível delinear um panorama das pesquisas que dialogam, de modo direto ou indireto, com a temática desta pesquisa. Esse movimento permitiu reconhecer aproximações, bem como os limites das pesquisas em relação ao foco que orienta esta pesquisa: a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, fez-se necessário delimitar os critérios que fundamentaram a exclusão de determinadas pesquisas do *corpus* de análise, assegurando a etapa metodológica da Bibliografia Sistematizada.

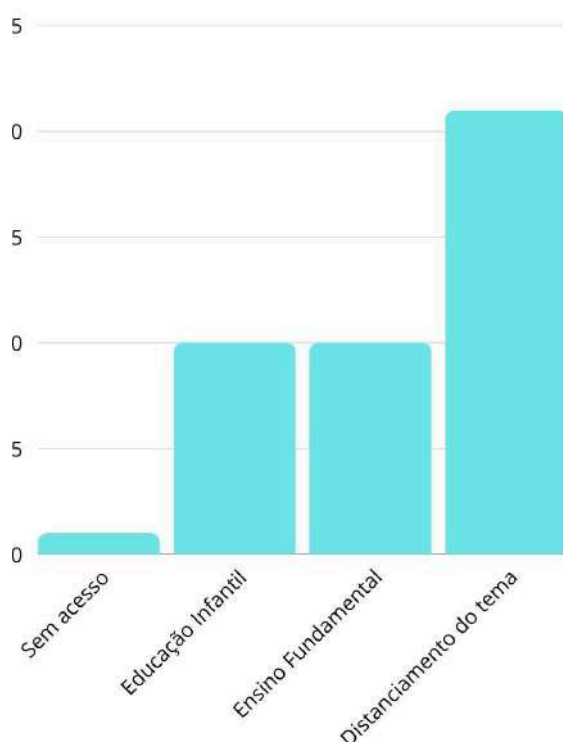
Um primeiro conjunto de trabalhos foi excluído por se concentrar exclusivamente em uma única etapa da Educação Básica, sem considerar o movimento de passagem ou continuidade entre elas. Inserem-se nesse grupo pesquisas voltadas apenas à Educação Infantil, como os estudos de Fechine (2011), Vicente (2012), Trova (2014), Silva (2017), Morhy (2018), Tartari (2019), Ziger (2021), Coelho (2023), Clarindo (2024) e Santos (2024). Embora tais produções contribuam de maneira significativa para a compreensão das práticas pedagógicas, dos direitos e das experiências das crianças nesse contexto, não estabelecem diálogo com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aspecto central para esta pesquisa. De modo semelhante, foram excluídas pesquisas direcionadas exclusivamente ao Ensino Fundamental, a exemplo de Castro (2015), Bortolaci (2015), Crepaldi (2016), Sampaio (2018), Silva (2020), Fahning (2021), Mota (2022), Chicarelli (2023) e Costa (2023), uma vez que se dedicam à análise de práticas, de percepções docentes e das crianças no primeiro ano ou de processos formativos restritos a essa etapa, sem articulação com a Educação Infantil.

Outro conjunto de publicações foi afastado por abordar temáticas que, embora relevantes no campo da educação, não se alinham ao recorte específico da transição entre as etapas. Nesse grupo, incluem-se estudos que se direcionam para questões como equoterapia e psicomotricidade no contexto do Transtorno do Espectro Autista (Pereira, 2019), práticas alimentares e saúde na creche (Fechine, 2011), corporeidade (Santos, 2019), consumo alimentar na primeira infância (Marçal, 2020), bem como gênero e docência (Duarte, 2023), entre outros. Da mesma forma, as pesquisas de Matsuzaki (2009), Bressan (2014), Dias (2018), Andrade (2019), Boafina (2020), Figueira (2020), Costa (2020), Souza (2021), Santos (2023), Silva (2023), Prates (2023), Oliveira (2024), Machado (2024) e Santos (2024) não foram incluídas. Ainda que dialoguem com dimensões importantes do desenvolvimento das crianças e dos processos educacionais, tais produções não se aproximam do objetivo central desta pesquisa.

Ressalta-se, por fim, que não foi possível ter acesso à dissertação de Lima (2023), uma vez que o endereço eletrônico não correspondeu à busca realizada. Ademais, observou-se que a tese de Silva (2020) aparece de forma duplicada em sua publicação.

Os dados apresentados no gráfico a seguir permitem visualizar a distribuição e os critérios que levaram à exclusão de algumas pesquisas do *corpus* da análise.

Gráfico 3: Distribuição e critérios de exclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após a apresentação das produções que foram excluídas por se distanciarem do recorte desta pesquisa, deu-se continuidade à análise do conjunto de estudos. Das 66 pesquisas identificadas na etapa inicial, 24 foram mantidas e selecionadas para compor o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento.

As pesquisas que integram este *corpus* dialogam entre si ao tomarem como foco a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em comum, expressam inquietações em relação a esse momento de passagem. Ainda que organizadas por diferentes referenciais teóricos e metodológicos, as pesquisas dialogam ao priorizar essa

transição como eixo principal, mesmo quando essa não se apresenta explicitamente enunciada no título da pesquisa.

O quadro a seguir apresenta, de forma sintetizada, as publicações selecionadas que compõem este Estado do Conhecimento.

Quadro 6: Pesquisas selecionadas para análise

Nº	Título da pesquisa	Ano de publicação
1	O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.	2019
2	O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.	2011
3	Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais.	2021
5	A ação pedagógica docente na articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais: a experiência do departamento Atlântico (Colômbia).	2020
6	Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.	2017
7	Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais.	2016
8	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.	2012
9	O brincar e o aprender na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco.	2022
10	Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: em busca da unidade da ação bilaquiana.	2017
12	Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição.	2022
13	Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental.	2015
14	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; reflexões em encontros formativos integrados.	2021
15	Práticas na transição da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso do Appia.	2023
19	Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e a formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas.	2021

20	O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	2021
21	Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância da Rede Municipal de Florianópolis.	2023
22	Matemática na escola: narrativas de professores sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.	2016
23	Agora, acabou a brincadeira! transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.	2015
24	Ludicidade e ensino de ciências nos anos iniciais: um estudo teórico-curricular.	2024
28	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública.	2022
32	A passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental: perspectivas e ações docentes.	2024
34	Os entrelugares educação infantil – ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	2018
35	Avaliação educacional externa: impactos do Ensino Fundamental nas práticas de Educação Infantil.	2018
42	O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação.	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na terceira etapa da Pesquisa de Estado do Conhecimento, procedeu-se à elaboração da Bibliografia Categorizada, entendida como:

[...] uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção, do que podemos chamar de unidades de sentido. Ou seja, palavras-chaves ou temáticas representativas de um conjunto de publicações [...] o pesquisador deverá agrupar as publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias. (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 69).

Nesse sentido, tornou-se possível identificar duas categorias de análise que sintetizam e dão sentido ao conjunto das publicações analisadas. A primeira, “Espaços, tempos e experiências das crianças na transição”, contempla as pesquisas relacionadas ao cotidiano das crianças, seus modos de vivenciar, de sentir e de significar esse momento de passagem. A segunda, “Políticas, gestão e práticas pedagógicas na construção institucional da transição”, abrange as pesquisas que direcionam olhares e percepções acerca das ações das instituições envolvidas nesse processo.

No subcapítulo seguinte, serão apresentadas nove pesquisas que compõem a primeira categoria, intitulada “Espaços, tempos e experiências das crianças na transição”, a qual reúne pesquisas que possibilitam compreender como essa transição é vivenciada no cotidiano das crianças.

4.1 ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA TRANSIÇÃO

As pesquisas reunidas nesta categoria abordam aspectos relacionados aos espaços, aos tempos e às experiências vivenciadas pelas crianças no processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, os estudos refletem as vivências das crianças no cotidiano escolar, as relações construídas entre crianças e professoras, as continuidades e rupturas presentes nessa passagem, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, buscando compreender como as crianças experienciam esse momento de mudança em suas trajetórias escolares.

Ruhen Kelber Abrão (2011), na dissertação *O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais*, desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas, analisa como os espaços e os tempos da infância se organizam no processo de passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Por meio de um estudo de caso, acompanhou o mesmo grupo de crianças ao longo dessa transição, utilizando observações, entrevistas semiestruturadas e análise documental, com o objetivo de compreender as transformações nos espaços físico, lúdico e curricular. Os resultados evidenciam que, enquanto a Educação Infantil se constitui como um ambiente acolhedor, marcado pela ludicidade, pela expressão corporal e pela imaginação, o Ensino Fundamental tende a reduzir essas experiências, priorizando a escrita, a fragmentação dos conteúdos e a rigidez dos tempos escolares, o que impacta diretamente as vivências das crianças nesse período de transição.

Janaina Hoffmann (2021), na dissertação *Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais?*, desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul, analisa a transição a partir das concepções e das práticas docentes relacionadas às mudanças nos espaços, nos tempos e nos materiais vivenciados pelas crianças ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Refere-se a uma pesquisa qualitativa

realizada com professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais de cinco escolas da cidade de Erechim, por meio de entrevistas semiestruturadas on-line. Baseada nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em referenciais da Sociologia da Infância, a pesquisa evidencia que, apesar do reconhecimento da transição como um processo que deveria assegurar continuidade e respeito à subjetividade das crianças, ainda predominam práticas marcadas pela antecipação de conteúdos e pela escolarização precoce. Nesse sentido, considerando que se trata de um mestrado profissional, que prevê a proposição de um produto educacional ao final da pesquisa, a autora propõe um caderno com estratégias pedagógicas voltadas à construção de continuidades, reafirmando o brincar como dimensão central da infância e apontando-o como um dos principais desafios nesse percurso.

Joana Zanatta (2017), na dissertação *Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano*, desenvolvida na Universidade Federal da Fronteira Sul, analisa a transição a partir da voz e das significações atribuídas pelas próprias crianças, deslocando o olhar tradicionalmente centrado no adulto. Fundamentada na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano e na Teoria da Atividade, a pesquisa, de abordagem qualitativa e base materialista-histórica dialética, dialogou com 20 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental por meio de observação participante e de rodas de conversa. Os resultados evidenciaram que a transição se configura como um momento significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, revelando tensões e contradições tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, especialmente no que se refere à organização dos espaços, das ações educativas e das experiências propostas, contribuindo para problematizar as continuidades e as rupturas vivenciadas pelas crianças nesse processo.

Fernando Ferrão (2016), na dissertação *Tempo de quê?: as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, investiga como as crianças percebem e significam o tempo escolar no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa e inspiração etnográfica, a pesquisa acompanhou uma turma de Pré-escola por meio de observação participante, de diário de bordo e de análise de desenhos produzidos pelas crianças. Os resultados evidenciam que as crianças atuam ativamente na produção de sentidos sobre a escola e o tempo escolar, revelando tensões entre a organização institucional do tempo e as demandas, as curiosidades e as necessidades da infância,

reforçando a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos e de assegurar, na prática cotidiana, o respeito ao brincar, ao tempo e ao espaço das crianças no processo de transição.

Keila Hellen Barbato Marcondes (2012), na tese *Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos*, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista, analisa a transição como um momento crítico do desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A partir de uma pesquisa longitudinal, acompanhou um grupo de crianças ao longo de dois anos, articulando observações, entrevistas com professoras e familiares e encontros com as crianças mediados por desenhos e por conversas. Fundamentada na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano e na Sociologia da Infância, a pesquisa evidencia como continuidades e descontinuidades nas práticas pedagógicas e na organização escolar são vivenciadas e significadas pelas crianças, revelando tensões entre as propostas das duas etapas e destacando a necessidade de processos de transição que considerem as experiências, os tempos e as relações da infância no cotidiano escolar.

Rafaela Barbosa Américo (2022), na dissertação *O brincar e o aprender na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco*, desenvolvida na Universidade de São Paulo, analisa o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I a partir das relações entre brincar, letramento emergente e práticas de alfabetização. A pesquisa acompanha crianças egressas da Creche Central em seu ingresso no primeiro ano, articulando observações do cotidiano escolar, análise de documentos oficiais e reflexão sobre concepções de língua, de oralidade e de escrita. O estudo evidencia como narrativas, jogos e brincadeiras constituem elementos fundamentais para ampliação do repertório infantil e para a aprendizagem da leitura e da escrita, problematizando possíveis rupturas nas propostas pedagógicas e defendendo a centralidade da infância e da ludicidade como dimensões que devem atravessar os processos educativos no período de transição.

Patrícia Campos-Ramos (2015), na tese *Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, desenvolvida na Universidade de Brasília, analisa a transição a partir da construção de significados das próprias crianças, direcionando para o desenvolvimento de si entre 5 e 7 anos. Com abordagem longitudinal e fundamentação teórico-metodológica de base cultural, a pesquisa acompanhou crianças no final da Educação Infantil e ao longo do

primeiro ano do Ensino Fundamental, articulando observações, grupos focais e entrevistas com crianças, familiares e professoras. Os resultados evidenciam como as crianças interpretam a si mesmas, o outro e o mundo nesse processo de passagem, revelando tensões entre brincar e aprender, bem como continuidades e rupturas entre os contextos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, especialmente quando comparadas às expectativas adultas, que tendem a priorizar a alfabetização e as normas em detrimento das experiências lúdicas da infância.

Lezi Aparecida da Silva (2016), na dissertação *Matemática na escola: narrativas de professores sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental*, desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso, investigou, por meio das narrativas de professores e coordenadores escolares, como o trabalho pedagógico em Matemática é realizado na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em Várzea. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas narrativas e análise documental. Os resultados indicaram que as práticas priorizam o ensino de numerais e registros, sem priorizar a espontaneidade da criança, e apontaram lacunas institucionais, ausência de documentos orientadores e fragilidades na articulação entre as etapas. A pesquisa evidencia que, para que a transição em Matemática seja significativa, é necessário fortalecer a articulação entre as etapas e priorizar a dimensão histórica, social e cognitiva do conteúdo.

Por fim, Tamili Mardegan da Silva (2018), na dissertação *Os entrelugares educação infantil – ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?*, desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, realiza uma imersão no cotidiano de uma escola municipal que atende simultaneamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, investigando os currículos produzidos nos entrelugares dessas etapas a partir dos movimentos e das experiências das crianças. Baseada em referenciais pós-críticos e nas pesquisas com os cotidianos, a autora problematiza as tensões entre macropolíticas curriculares prescritivas e microações que emergem nos espaços-tempo escolares, defendendo a potência de currículos tecidos pela infância e pelo devir-criança. A pesquisa questiona a linearidade e a segmentação impostas por documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à centralidade da alfabetização como eixo regulador da transição, argumentando que os processos educativos extrapolam delimitações etárias e etapas rigidamente definidas. Conclui-se que, apesar das pressões macropolíticas relacionadas ao tempo, à idade, à avaliação e ao comportamento, os currículos vivenciados no cotidiano

escolar produzem rupturas que afirmam a infância como ativa na composição curricular, tensionando concepções tradicionais de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em síntese, é possível afirmar que as publicações que fazem parte desta categoria evidenciam que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um processo complexo, marcado por descontinuidades, rupturas e ressignificações nas experiências das crianças. As pesquisas analisadas revelam que essa passagem não se limita à mudança de uma etapa escolar para outra, mas envolve transformações nos espaços, nos tempos, nas relações, nos materiais e nas práticas pedagógicas que refletem no cotidiano. Além disso, destacam a importância de considerar a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos sobre suas vivências, expressar suas percepções e participar da construção das decisões educacionais. Ao mesmo tempo, evidenciam desafios relacionados à permanência de práticas escolarizantes, à antecipação de conteúdos e à redução das experiências lúdicas em detrimento das exigências conteudistas. Dessa forma, os trabalhos reafirmam a necessidade de uma transição pautada na continuidade entre as etapas, na priorização do brincar, das interações e das múltiplas linguagens da infância, garantindo que as crianças possam vivenciar esse momento com acolhimento, continuidade e respeito às suas singularidades.

No subcapítulo seguinte, serão apresentadas 15 pesquisas que compõem a segunda categoria, intitulada “Políticas, gestão e práticas pedagógicas na construção institucional da transição”, a qual reúne estudos que permitem compreender como essa transição é construída institucionalmente por todos os agentes educacionais.

4.2 GESTÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

As pesquisas reunidas nesta categoria abordam aspectos relacionados às políticas educacionais, à gestão escolar e às práticas pedagógicas que acompanham a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, os estudos refletem a articulação entre as etapas de ensino, o planejamento curricular institucional, as ações de acolhimento, a organização curricular, as concepções de criança e alfabetização, bem

como o papel das professoras, das equipes gestoras e das famílias na construção desse processo de transição.

Joceane da Silva Machado (2019), na dissertação *O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, analisa o processo de transição sob a perspectiva da gestão educacional. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineada como pesquisa-intervenção, foi realizada em duas escolas e buscou compreender como gestores, professores e crianças vivenciam esse momento de passagem, por meio de encontros formativos e de ações integrativas entre as etapas. Os resultados evidenciam que, embora a infância seja reconhecida como etapa fundamental do desenvolvimento, ela é compreendida de forma diversa pelos profissionais, indicando que a construção coletiva de espaços de diálogo e de articulação contribui para tornar a transição mais visível, sensível e intencional no cotidiano escolar, tensionando concepções tradicionais de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Fabíola dos Santos Kucybala (2020), na dissertação *A ação pedagógica docente na articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais: a experiência do departamento de Atlântico – Colômbia*, desenvolvida na Universidade La Salle, analisa como a formação continuada no âmbito de uma política pública de articulação entre níveis educativos contribui para a qualificação da ação pedagógica de professores que atuam nas turmas de transição. Com abordagem qualitativa e estudo de caso, a pesquisa utilizou grupos focais como instrumento de produção de dados, analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados indicam que a formação favorece a reconfiguração das práticas pedagógicas, o fortalecimento da identidade docente e a construção de ambientes colaborativos, contribuindo para estratégias mais articuladas entre as etapas.

Nathana Fernandes (2017), na dissertação *Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria, analisa o processo de transição a partir da construção de interlocuções pedagógicas e formativas entre as duas etapas da Educação Básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa e delineada como pesquisa-ação, foi realizada em uma escola da rede estadual, envolvendo análise documental, observação participante, questionários e processos de formação dialógica com educadores. Os resultados evidenciam que a constituição de uma unidade de ação pedagógica depende da ampliação dos espaços-tempos de diálogo, da flexibilidade institucional e do compartilhamento de práticas entre os profissionais.

Raquel Karpinski Lemes (2022), na tese *Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: construindo intersecção na transição*, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, investiga como os processos de transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental vêm sendo realizados na Rede Municipal de Educação da cidade de Feliz. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão teórica e documental e na escuta de professores(as) e gestores(as). Os resultados apontam descontinuidades significativas entre as etapas, como a redução do tempo de brincar e a centralidade dos conteúdos e da alfabetização, evidenciando a necessidade de diálogos institucionais que assegurem práticas mais integradas e respeitadas à infância.

Angélica de Almeida Merli (2021), na tese *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados*, desenvolvida na Universidade de São Paulo, investiga os processos de transição a partir de encontros formativos integrados entre profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com inspiração metodológica na pesquisa-ação, o estudo analisou dois contextos formativos distintos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, utilizando observações, diários de campo, gravações de áudio e registros dos participantes. Os resultados evidenciam a importância da formação integrada, do fortalecimento das equipes docentes e gestoras e da garantia dos direitos à infância, à brincadeira e à participação das crianças.

Agnes Maryane de Araújo Pereira (2023), na dissertação *Práticas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso do Appia*, desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, analisa o processo de transição a partir do Projeto Appia: Um olhar sobre a Infância, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A pesquisa, de abordagem qualitativa e estudo de caso, utilizou entrevistas semiestruturadas, questionários, observação não participante e diários de campo. Os resultados apontam avanços na articulação entre as etapas e na mobilização dos profissionais, embora persistam desafios relacionados à organização curricular e à continuidade institucional.

Sinara Narciso de Lima Aguiar (2021), na dissertação *Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas*, desenvolvida na Universidade Federal do Amazonas, investiga os elementos que devem ser considerados no processo de transição e sua abordagem na formação inicial de pedagogos(as). A pesquisa

fundamenta-se na análise bibliográfica e documental e no uso da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que a formação inicial ainda aborda de forma insuficiente a integração entre as etapas, evidenciando a necessidade de preparação teórico-prática que favoreça a continuidade pedagógica e minimize rupturas.

Karina Graziela Lins (2021), na dissertação *O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investiga a utilização dos relatórios descritivos individuais das crianças da Educação Infantil pelos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciam que os relatórios são frequentemente utilizados de forma restrita, voltados à identificação de dificuldades comportamentais, sem contribuir efetivamente para o planejamento pedagógico e para a articulação entre as etapas.

Samara Cardoso (2023), na dissertação *Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina, analisa práticas pedagógicas que favorecem a vivência dos direitos da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou revisão bibliográfica, análise documental, questionários e entrevistas com professoras. Os resultados destacam a relevância da brincadeira, do acolhimento afetivo, do planejamento coletivo e da formação continuada para assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

Georgete de Moura Barboza (2015), na dissertação *Agora, acabou a brincadeira! A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos*, desenvolvida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, investiga o processo de transição a partir do olhar dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de São João de Meriti. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas coletivas. Os resultados evidenciam que a transição tem sido marcada por práticas de escolarização precoce e pela redução do espaço do brincar, revelando tensões e desafios para a construção de maior continuidade pedagógica.

Sandra Maria de Souza Silva (2024), na dissertação *Ludicidade e ensino de ciências nos anos iniciais: um estudo teórico-curricular*, desenvolvida na Universidade Federal de São Paulo, investigou a integração da ludicidade no ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com especial atenção ao processo de transição da Educação Infantil para

essa etapa. Com abordagem qualitativa, a pesquisa adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica de produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, analisando 15 publicações, além de realizar um levantamento historiográfico sobre a presença do lúdico no ensino de Ciências e a análise de documentos curriculares nacionais, tendo como referência a *Análise de Conteúdo*, de Bardin (1977). A dissertação conclui que, embora a ludicidade se apresente como elemento fundamental para qualificar o ensino e assegurar uma transição mais significativa entre as etapas, sua abordagem nos documentos curriculares oficiais ainda é marcada por certa subjetividade, o que demanda dos professores interpretações e criação de metodologias próprias para sua efetivação no contexto escolar.

Gisele dos Santos Oliveira Batista (2022), na dissertação *O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública*, desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, investigou os desafios vivenciados por professores iniciantes e por crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir de uma abordagem qualitativa ancorada nas teorias pós-críticas e nos estudos da Sociologia da Infância. A pesquisa teve como foco identificar as necessidades formativas dos docentes do primeiro ano, compreender, a partir da fala das crianças, como elas vivenciam a entrada no Ensino Fundamental, e construir princípios para uma proposta de formação que dialogue com as perspectivas de professores e de crianças. Os sujeitos da investigação foram quatro professoras, uma mãe e 24 crianças do primeiro ano de uma escola pública estadual de São Paulo, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, análise documental, observações, narrativas, dinâmicas, desenhos e a documentação pedagógica da escola, com análise dos dados fundamentada na *Análise de Conteúdo*. A pesquisa conclui que pensar a transição implica reconhecer a escola como espaço de vida e de formação integral, ressaltando a importância de propostas formativas que considerem o contexto escolar, a atuação docente e as experiências das crianças como elementos centrais na articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Danielle Jurema Barcelos (2024), na dissertação *A passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: perspectivas e ações docentes*, desenvolvida na Universidade do Estado de Santa Catarina, investigou a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando as implicações desse processo nas

ações das docentes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Com abordagem qualitativa e fundamentada em uma perspectiva crítico-dialógica de educação, a pesquisa articulou estudos documentais e entrevistas semiestruturadas com professoras, buscando compreender como elas definem e organizam suas práticas pedagógicas frente às demandas legais e curriculares. A pesquisa identificou desafios relacionados à ausência de formação específica e à necessidade de maior integração entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, ressaltando que os documentos orientadores enfatizam uma transição sensível às necessidades das crianças, assegurando a continuidade das aprendizagens e o respeito às suas singularidades.

Ana Paula Lima da Silva (2018), na dissertação *Avaliação educacional externa: impactos do Ensino Fundamental nas práticas da Educação Infantil*, desenvolvida na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, investiga os impactos da avaliação diagnóstica na entrada das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou análise documental, entrevistas e observações. Os resultados evidenciam que os instrumentos avaliativos passam a orientar o trabalho docente, restringindo a autonomia pedagógica e reforçando concepções de alfabetização de cunho preparatório.

Por fim, Silvana Mendes Sabino Soares (2017), na dissertação *O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação*, desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, analisa a influência das avaliações externas no trabalho pedagógico com a leitura no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa, de abordagem qualitativa, articulou estudo de campo e análise documental. Os resultados evidenciam que, embora as professoras concebam a leitura como prática social, as avaliações externas exercem forte pressão sobre o planejamento pedagógico, tensionando a continuidade das experiências leitoras entre as etapas.

Em síntese, é possível afirmar que as publicações que fazem parte desta categoria evidenciam que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser compreendida como um processo coletivo, contínuo e construído desde o Projeto Político - Pedagógico da instituição, envolvendo crianças, professoras, equipes gestoras e famílias. As pesquisas analisadas revelam que a articulação entre as etapas depende da criação de espaços de diálogo, da formação continuada dos profissionais, do planejamento pedagógico compartilhado e de práticas que reconheçam as singularidades das

crianças de cinco e de seis anos. Ao mesmo tempo, apontam desafios ainda presentes, como a fragmentação entre as etapas, a antecipação de conteúdos, a centralidade da alfabetização, a influência de avaliações externas e a redução dos tempos destinados ao brincar e às experiências próprias das crianças. Nesse sentido, os resultados reforçam que uma transição significativa não deve representar uma ruptura com a infância, mas uma continuidade de aprendizagens, relações e vivências, em que a escola se constitui como espaço de acolhimento, escuta e respeito aos modos próprios das crianças de conhecer, explorar e participar do mundo.

Em continuidade, na quarta e última etapa desta pesquisa de Estado do Conhecimento, procedeu-se à construção da Bibliografia Propositiva, a qual convoca o pesquisador a assumir um olhar analítico e interpretativo, capaz de elaborar inferências e proposições a partir do conjunto de proposições das pesquisas analisadas. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2025, p. 75) complementam:

[...] o objetivo da etapa Bibliografia Propositiva é buscar ir além do que está posto, refletir, a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento corrente.

Ao realizar um Estado de Conhecimento, torna-se importante compreender a diferença entre as proposições do estudo e as proposições emergentes, pois ambas contribuem de maneiras distintas para a construção da pesquisa. As proposições do estudo dizem respeito às compreensões, resultados e encaminhamentos produzidos pelos autores das pesquisas analisadas, revelando os principais achados já sistematizados. Nesse sentido, “[...] Proposições do Estudo [...] é encontrada nos resultados e nas considerações finais. Já as proposições Emergentes são aquelas propostas pelo pesquisador, autor do Estado do Conhecimento, a partir da análise realizada” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025, p. 73). Assim, as proposições emergentes nascem do olhar analítico e interpretativo de quem realiza a presente pesquisa, permitindo identificar aproximações, ausências e possibilidades ainda pouco exploradas no campo da pesquisa.

Nessa direção, torna-se possível refletir sobre as situações concretas vivenciadas por crianças, professoras e gestores, identificar desafios recorrentes nos cotidianos, nos tempos, nos espaços e nas práticas pedagógicas, bem como levantar questões e possibilidades que ajudem a melhorar a qualidade da transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. O

quadro abaixo exemplifica as proposições presentes nos estudos por categorias, bem como apresenta as proposições emergentes.

Quadro 7: Proposições referentes às pesquisas - Bibliografia Propositiva

Categoria	Achados	Proposições do Estudo	Proposições emergentes
Espaços, tempos, infâncias e experiências das crianças na transição.	As pesquisas mostram que, no cotidiano, ainda predominam rupturas marcadas por cotidianos rígidos, redução do brincar e centralidade na alfabetização, o que distancia a escola das experiências significativas.	As pesquisas indicam que a transição precisa ser vivenciada no cotidiano da escola, considerando como as crianças experienciam, no dia a dia, os espaços, os tempos, as brincadeiras e as relações que conectam a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais.	Emerge a necessidade de construir transições a partir dos cotidianos escolares, priorizando vivências práticas - como o brincar, a organização dos tempos e das micro transições cotidianas, o uso dos espaços e a escuta das crianças — como formas de garantir continuidades entre as etapas.
Políticas, gestão e práticas pedagógicas na construção institucional da transição.	As pesquisas revelam que, embora as políticas reconheçam a transição como um direito das crianças, no cotidiano institucional persistem fragilidades na articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais, com práticas muitas vezes descontinuas, pouco planejadas coletivamente e fortemente orientadas por exigências de avaliação, alfabetização e desempenho.	Os estudos dessa categoria evidenciam que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais precisa ser construída institucionalmente por meio das políticas educacionais, das decisões da gestão escolar e das práticas pedagógicas, que organizam tempos, espaços, currículos e expectativas sobre as crianças nesse processo.	Emerge a necessidade de priorizar a articulação entre políticas, gestão e práticas pedagógicas, de modo que a transição deixe de ser uma responsabilidade individual das professoras e passe a constituir-se como um projeto coletivo da escola, sustentado por documentos, formações e diálogos com toda a comunidade acadêmica.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após todas as análises, foi possível constatar que, embora a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental já tenha um número expressivo de pesquisas, tais estudos concentram-se, em sua maioria, em dimensões teóricas, institucionais e pedagógicas. Nesse conjunto, não foram encontradas pesquisas que se dedicassem a analisar os conteúdos que circulam em plataformas digitais. Observa-se, assim, que nenhuma das publicações utiliza a plataforma do YouTube como objeto de pesquisa.

Essa ausência evidencia uma lacuna no campo educacional e, ao mesmo tempo, possibilita singularizar e potencializar a presente pesquisa. Ao escolher o YouTube – espaço de ampla circulação, expressivo alcance social e presença significativa no cotidiano de famílias, gestores, docentes e crianças – como objeto de análise, a pesquisa reafirma sua pertinência e atualidade, ampliando o olhar sobre essa plataforma, que, embora recorrente nas práticas cotidianas, ainda permanece pouco explorada pela pesquisa científica. Nesse contexto, o capítulo a seguir dedica-se à análise das concepções de leitura e de escrita presentes nos vídeos *Shorts* mais visualizados na plataforma do YouTube.

UMA IDEIA NUNCA VEM SOZINHA
SOZINHA
SOZINHA

— VEM SEMPRE COM UM VIZINHA !

COSTUREIRA, É CONVIDADEIRA !

— TODA IDEIA É

5 CONCEPÇÕES DE LEITURA E DE ESCRITA NOS VÍDEOS DO YOUTUBE

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os dez vídeos *Shorts*¹⁵ mais acessados na plataforma do YouTube, localizados a partir da busca “propostas de leitura e de escrita na transição para o 1º ano”, publicados e acessados entre os anos de 2020 e 2026, representam as concepções de leitura e de escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir dessa análise, buscou-se identificar de que modo esses vídeos representam concepções tradicionais ou interacionistas acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando diferentes formas de compreender a criança e seus processos de aprendizagem no contexto da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa do Estado do Conhecimento evidenciou a ausência de pesquisas que consideram a plataforma do YouTube como campo de análise, sobretudo no que se refere às concepções de leitura e de escrita na transição. Essa lacuna evidencia a relevância desta pesquisa, uma vez que as plataformas digitais vêm se constituindo como parte integrante dos planejamentos dos docentes.

Para a organização e a análise dos dados, opta-se pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997), realizada em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados e interpretação. Na etapa de pré-análise, foram selecionados os vídeos que compuseram o objeto de análise da pesquisa, seguida de uma primeira aproximação com o material. Na fase de exploração, os vídeos foram assistidos, buscando-se compreender as concepções de leitura e de escrita, a participação das crianças e as propostas pedagógicas. Por fim, no tratamento dos resultados e na interpretação, os dados foram organizados e agrupados em duas categorias, sendo elas: a) concepções tradicionais sobre leitura e escrita; b) concepções interacionistas sobre leitura e escrita, evidenciando diferentes modos de compreender e de representar os processos de leitura e de escrita na infância.

Considerando que os vídeos analisados estão inseridos em uma plataforma digital amplamente acessada por docentes em busca de referências para suas práticas, torna-se importante reconhecer que esses materiais influenciam a construção dos conhecimentos, dos repertórios pedagógicos e dos processos de reflexão acerca do trabalho pedagógico. Nesse

¹⁵ Os vídeos selecionados para a análise pertencem à categoria *Shorts* do YouTube. A escolha por esse formato relaciona-se à sua ampla circulação e alcance na contemporaneidade, marcada pela crescente priorização de conteúdos breves e de rápida visualização.

sentido, ao reunir produções de diferentes autores, contextos e perspectivas, o YouTube pode contribuir para que as professoras tenham:

[...] acesso a diferentes perspectivas e abordagens sobre um mesmo assunto, muitas vezes apresentadas por educadores de diversas partes do mundo. Tal característica contribui para uma formação plural e menos dependente de um único ponto de vista ou método, que enriquece a experiência do educador e fortalece o pensamento analítico (Souza; Silva; Ramos, 2026, p. 9).

Entretanto, para que essa pluralidade efetivamente contribua para a formação docente, torna-se fundamental que as professoras desenvolvam uma postura crítica diante dos materiais acessados, analisando as concepções que os sustentam e suas implicações para as práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com este objetivo, os vídeos selecionados para essa análise foram sistematizados em um quadro, elaborado com o objetivo de tornar mais clara e acessível a leitura do material no contexto da pesquisa. Nesse quadro, foram reunidas informações importantes que permitem situar cada vídeo, tais como: o título, o canal de publicação, o ano de publicação, o número de visualizações, a quantidade de curtidas e o respectivo link de acesso, conforme apresentado a seguir:

Quadro 8: Vídeos que compõem a análise

Título do vídeo	Canal de publicação	Ano de publicação	Número de visualizações	Número de curtidas	Links de acesso
Palavra escondida – incrível ideia.	Taise Agostini	2023	1.393.275	37 mil	https://youtube.com/shorts/8H2KLgb2UPw?si=I559q4yrc1hgBJWN
Dica de atividade para fase da alfabetização.	Mariane Assis Dias	2022	1.129.575	16 mil	https://youtube.com/shorts/MerrlIAPISM?si=uDUlpRj7BqDZmpE0
Seu aluno não reconhece as sílabas? Esse recurso vai ajudar!	Taise Agostini	2024	424.458	18 mil	https://youtube.com/shorts/5HG0VFnZD98?si=fNHjsKwCc9QNDsn0
Atividades de alfabetização para fazer no caderno R intermediário.	Ludimila Lima	2022	350.659	7,1 mil	https://youtube.com/shorts/VkPsvF05e5A?si=5IKy0KLPToZM

					jMln
Alfabetização – incrível ideia para iniciar o processo de leitura e de escrita.	Taise Agostini	2022	217.372	11 mil	https://youtube.com/shorts/w5RslGnzzS0?si=QaZj-N0PrS2wamd-
Atividades lúdicas, trabalhando identificação do próprio nome através do pareamento das letras.	geisemamaededois	2022	71.091	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/GYv61ZSIrRY?si=2lPIziOAWSG5dSvw
Caixa de leitura (Jogo de Alfabetização)	Juliana Du Arte	2022	70.767	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/f0ZsiKFd998?si=Qv80y7k_SdXcYq3I
Atividade lúdica para trabalhar a leitura.	Prof. Nágida	2023	41.699	1,1 mil	https://youtube.com/shorts/KPf m0a3xJYE?si=rG1r5CtsWitk4n8d
Produção de texto.	Prof. Nágida	2022	31.343	1,3 mil	https://youtube.com/shorts/pxg-fD-y11A?si=7EADoMg5ODeGcf9d
Atividade de Língua Portuguesa.	Marcia Helena	2021	31.152	346	https://youtube.com/shorts/6sGVFiOLxM4?si=bInBy-yPUNFVaF1B

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A partir dessa sistematização, foi possível compreender que os vídeos analisados revelam, no cotidiano e na propagação das informações, diferentes modos de significar os processos de leitura e de escrita na infância, evidenciando tanto aproximações quanto distanciamentos entre perspectivas mais tradicionais e outras com perspectivas interacionistas. Esse movimento permitiu organizar o material em duas categorias centrais: a) concepções tradicionais sobre leitura e escrita; e b) concepções interacionistas sobre leitura e escrita, as quais expressam diferentes modos de pensar, de significar e de vivenciar essas práticas no cotidiano pedagógico.

5.1 CONCEPÇÕES TRADICIONAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA

As concepções tradicionais sobre leitura e escrita, historicamente presentes no contexto escolar brasileiro, vinculam-se às práticas pedagógicas estruturadas pela memorização, pela repetição e por uma compreensão de aprendizagem marcada pela linearidade e pela uniformidade. Nessa lógica, ler e escrever significa, sobretudo, fazer com que a criança avance na apreensão de unidades cada vez menores e isoladas do sistema de escrita, como letras, fonemas e sílabas, frequentemente desvinculadas de situações reais de uso da língua. Com isso, os usos sociais da escrita e as diferentes formas de apropriação do conhecimento pelas crianças tendem a ser secundarizados, em favor de uma sequência rígida e padronizada de ensino. Essa perspectiva pode ser identificada na antiga 1ª série, conforme afirmado no documento:

Na 1ª série (1º ano do Ensino Fundamental de oito anos) [...] os alunos começavam a aprender, por meio principalmente da memorização, as letras/fonemas/sílabas que lhes possibilitaria ler palavras, frases e, por último, textos. Todos os alunos vivenciavam as mesmas atividades, pois se acreditava [...] que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a mesma sequência presente nas cartilhas (Brasil, 2012, p. 8).

Em continuidade a essa lógica, observa-se que, no cotidiano escolar, muitas práticas acabam deslocando o objetivo da aprendizagem da leitura e da escrita para priorizar comportamentos considerados adequados em sala. Assim, crianças que demonstram organização, disciplina e silêncio são frequentemente reconhecidas como boas alunas ainda que não tenham consolidado efetivamente a leitura e a escrita. Essa inversão evidencia uma contradição no processo de alfabetização, em que indicadores externos de adequação escolar passam a ser confundidos com aprendizagem propriamente dita. Como aponta Barbosa e Delgado (2012, p. 119), essa realidade se materializa quando:

Muitas vezes encontramos nas 1ª séries alunos que nos revelam um processo de escolarização eficiente, pois copiam tudo o que está escrito no quadro, têm cadernos organizados, ficam quietos e atentos aos professores, não conversam, porém efetivamente, não sabem ler e nem escrever. São considerados ótimos alunos/as, mas continuam não alfabetizados.

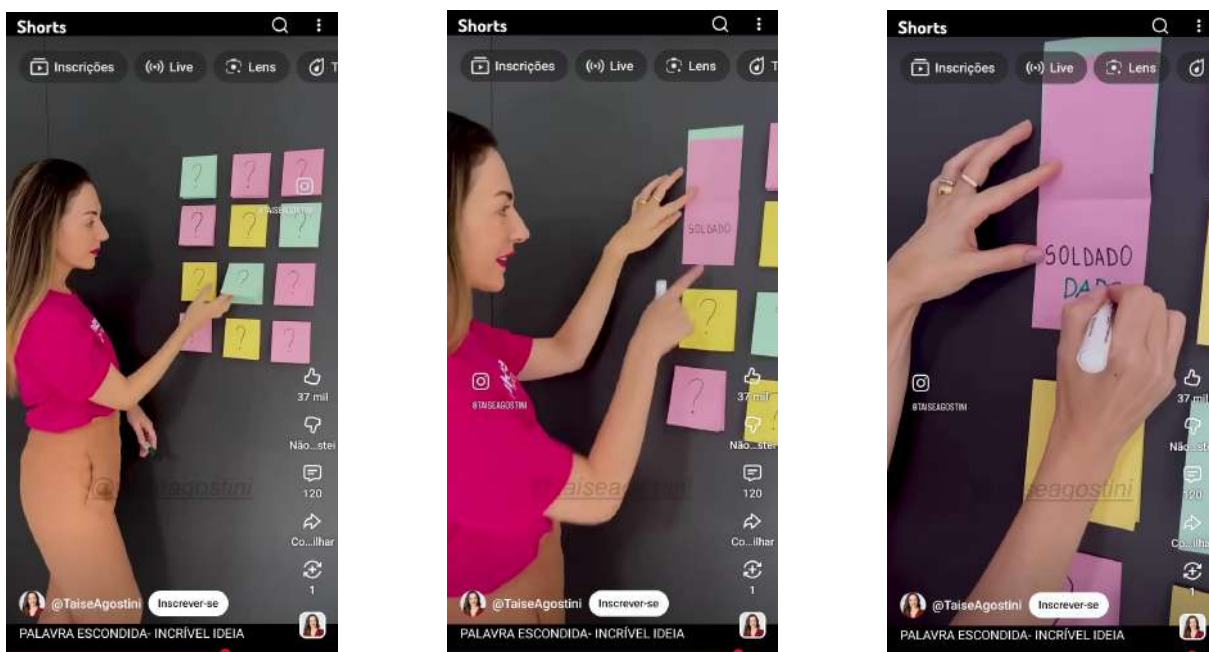
Além disso, as concepções tradicionais são marcadas por expectativas sociais e institucionais que pressionam pela escolarização precoce da leitura e da escrita. No cotidiano escolar, observa-se a presença de uma cultura educacional orientada por resultados imediatos, que frequentemente desconsidera os tempos próprios da infância e a complexidade dos processos subjetivos da construção da aprendizagem. Nessa lógica, a pressa por evidências

visíveis de desempenho acaba se sobrepondo à compreensão de que a leitura e a escrita se constituem por meio de experimentações, de hipóteses e de diferentes modos de significar a linguagem escrita. Essa tensionalidade pode ser compreendida na seguinte reflexão:

[...] imenso desafio que é o de desconstruir a ideia de que a alfabetização precisa estar consolidada até o final do 1º ano letivo do ingresso das crianças. Essa é uma marca cultural difícil de ser removida e não é à toa que, apesar de a legislação nacional propor dois anos, as exigências das famílias, dos responsáveis pela gestão educacional e as políticas avaliativas dos governos vêm forçando a alfabetização das crianças aos 6 anos, no 1º ano, ou ainda antecipando para os 5 anos (Barbosa; Delgado, 2012, p. 142).

Nesse contexto, torna-se importante compreender quais vídeos presentes na plataforma do YouTube ainda reforçam concepções tradicionais de leitura e de escrita, marcadas pela pressa em alfabetizar e pela priorização de resultados imediatos. Esse olhar possibilita refletir sobre as mudanças necessárias para que as práticas pedagógicas acompanhem e respeitem as crianças na construção das aprendizagens sobre a leitura e a escrita.

Ao encontro dessas concepções tradicionais de leitura e de escrita, o vídeo de Agostini (2023) inicia dizendo: “vamos descobrir quais palavras estão escondidas?”. Na sequência, a autora apresenta o processo de confecção do material, dobrando os papéis, direcionando a escrita da palavra na parte interna e desenhando pontos de interrogação na parte externa, porém, em nenhum momento, destaca-se a participação da criança, nem na confecção, nem na escolha das palavras. Posteriormente, orienta que “um aluno por vez deverá escolher uma ficha e fazer a leitura”, sugerindo, ainda, a exploração de diferentes palavras, como “telhado”, “limão”, “sapato” e “soldado”, a partir do seguinte questionamento: “podemos formar outras palavras a partir dessa escrita?” (Agostini, 2023). As imagens a seguir ilustram a prática descrita:

Figuras 4, 5 e 6: *Prints* do vídeo “Palavra escondida – incrível ideia”

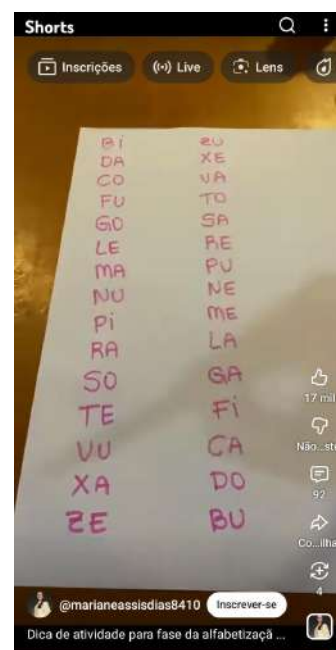
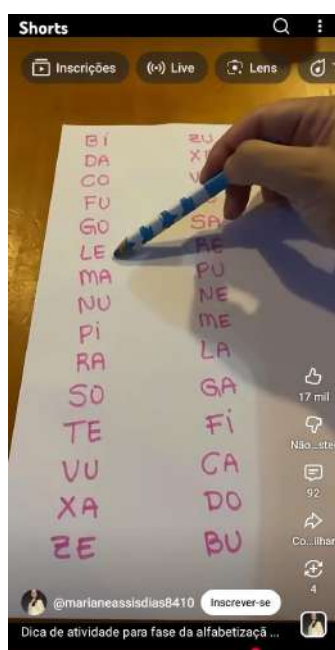
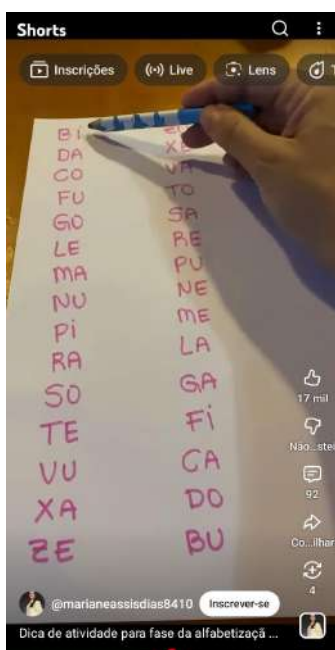
Fonte: Plataforma do YouTube

O uso recorrente dos termos “atividade” e “aluno” sugere uma compreensão centrada no cumprimento de tarefas previamente organizadas pelo adulto, em que as crianças acabam ocupando um lugar mais executório do que participativo. Além disso, o vídeo não destaca a importância de convidá-las a participarem da construção do material, da escolha das palavras ou da organização da proposta, mantendo-as distantes das decisões que constituem a experiência. Sendo assim, compreende-se que as experiências se tornam potentes quando as crianças podem criar, imaginar, levantar hipóteses, escolher, compartilhar ideias e produzir sentidos coletivamente.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita tendem a ser vivenciadas como práticas voltadas ao cumprimento de uma tarefa, distanciando-se de sua dimensão cultural, social e comunicativa. Como afirma Fernandes (2014, p. 153), “quando a criança percebe o sentido de escrever e ler, compreende a função social e, daí, surge o desejo de se comunicar através dessa linguagem [...]”, compreensão que convida a refletir que esse desejo dificilmente surge quando a criança ocupa apenas o lugar de executora de atividades definidas pela professora. Em contrapartida, experiências mais significativas e potentes emergem quando ela é reconhecida como sujeito capaz de imaginar, levantar hipóteses, formular perguntas, escolher as palavras que deseja explorar, participar da elaboração dos materiais, compartilhar ideias e produzir sentidos em diálogo com o próximo e com a docente.

Em continuidade, o vídeo de Dias (2022) inicia apresentando uma “sugestão de atividade para treinar a fluência de leitura”. Durante a gravação, a autora segura o lápis enquanto mostra, sobre a mesa, uma folha composta por sílabas aleatórias, orientando que se “comece pelo treino da leitura de sílabas aleatórias” (Dias, 2022), finalizando com a indicação de que a criança deve “ler rapidamente” (Dias, 2022). A proposta evidencia uma prática centrada na repetição mecânica e na velocidade da leitura, priorizando o desempenho imediato. A seguir, apresenta-se a atividade mencionada:

Figuras 7, 8 e 9: *Prints* do vídeo “Dica de atividade para fase da alfabetização”



Fonte: Plataforma do YouTube

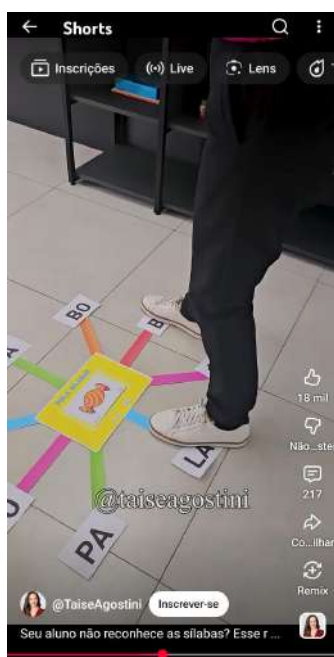
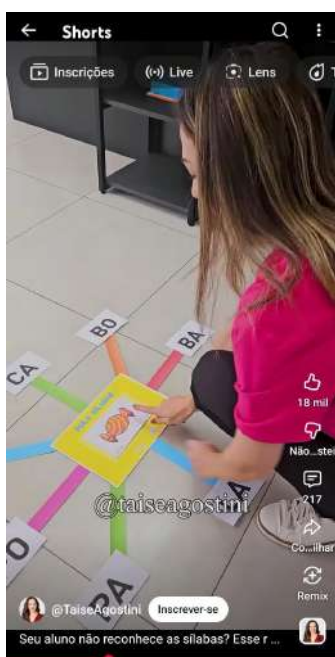
Entretanto, pensar a leitura exige reconhecer que aprender a ler não se constitui no ato de juntar sílabas ou repetir sons de forma acelerada. Ler envolve momentos com histórias, livros e diferentes textos que circulam no cotidiano da criança, possibilitando experiências significativas com a linguagem. Nessa direção, “seja, em que idade for, nos anos iniciais, uma metodologia indicada para despertar o interesse da criança pela literatura é a leitura em todas as aulas, de preferência como primeira atividade. Leitura sem cobrança de tarefa [...]” (Bittencourt; Ribeiro, 2020, p. 104). Assim, antes de solicitar a rapidez por meio de sílabas isoladas, torna-se fundamental oportunizar momentos em que as crianças possam ouvir histórias, explorar livros, conversar sobre as palavras encontradas, brincar com os sons, as rimas e os sentidos das palavras, além de interagir com os textos que estão presentes em sua

realidade, construindo relações afetivas e significativas com a leitura e a escrita. Nesse sentido, Bittencourt (2020) evidencia o distanciamento ainda existente entre as práticas escolares e as experiências reais das crianças com a linguagem:

É enorme a distância entre o que a escola ensina e o que a criança já sabe da sua própria língua, entre o que se exige via exercícios de memorização e o que se pratica por meio de vivências reais com textos fora da escola, entre o que as professoras ensinam e o que as avaliações externas avaliam (Bittencourt, 2020, p. 80).

Em continuidade às reflexões apresentadas pela autora, o próximo vídeo inicia com a apresentação da proposta “pula sílabas é uma atividade interativa para você trabalhar na fase de alfabetização” (Agostini, 2024). Na sequência, orienta que a criança observe a imagem central e pule sobre as sílabas que compõem a palavra, repetindo-as oralmente. A seguir, apresenta-se a proposta descrita:

Figuras 10, 11 e 12: *Prints* do vídeo “Seu aluno não reconhece as sílabas? Esse recurso vai ajudar!”



Fonte: Plataforma do YouTube

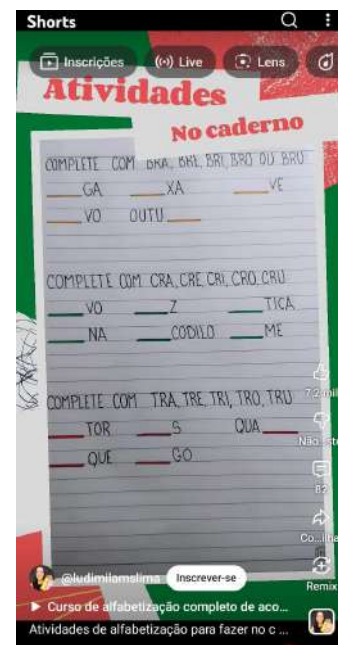
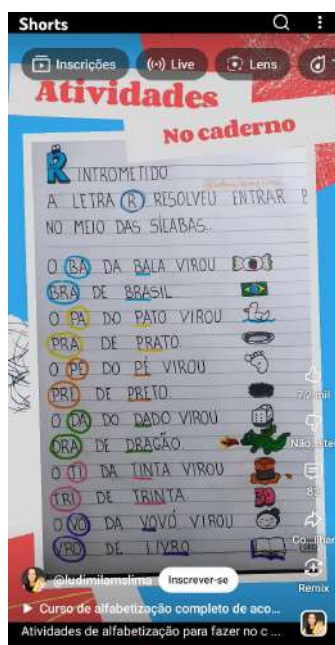
Neste contexto, é possível identificar elementos que se aproximam de uma perspectiva tradicional, na medida em que a proposta se organiza a partir da apresentação de sílabas simples, que a criança deve juntar para, posteriormente, compreender a palavra em sua totalidade, aspecto que contradiz os elementos que fazem parte de seu cotidiano, dos quais

partem da palavra em sua totalidade. Além disso, as imagens presentes na proposta aparecem por meio de desenhos estereotipados e pouco conectados às experiências concretas e cotidianas das crianças, aspecto que deve ser ressignificado para tornar a aprendizagem mais próxima, contextualizada e significativa. A inserção de fotografias reais, objetos do cotidiano, elementos da cultura, fotos dos colegas de classe ou materiais escolhidos pelas próprias crianças possibilita maior identificação, pertencimento e envolvimento com o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, revela-se ainda mais potente que, em momentos anteriores à proposta, a professora construa juntamente com as crianças uma lista de objetos, palavras e elementos que fazem parte de suas vivências cotidianas, organizando o recurso a partir das escolhas, curiosidades, interesses e sugestões que emergem da própria turma. Assim, para além do reconhecimento das sílabas e palavras, a proposta passa a priorizar a escuta, a participação e a autoria das crianças, reconhecendo-as como sujeitos participantes de seus processos de aprendizagem e produtoras de cultura, sentidos e conhecimentos.

O próximo vídeo é composto apenas por imagens, mas acompanhado por um enunciado em destaque: “atividades no caderno”, expressão que já antecipa uma proposta associada à cópia, ao preenchimento mecânico e à execução de exercícios prontos. Na sequência, apresenta-se um poema ilustrado por pequenos desenhos e, posteriormente, uma atividade de completar pontilhados com sílabas relacionadas ao uso do “R” intermediário nas palavras, elemento presente no texto anterior. As imagens a seguir evidenciam essa proposta:

Figuras 13, 14 e 15: *Prints* do vídeo “Atividades de alfabetização para fazer no caderno R intermediário”



Fonte: Plataforma do YouTube

Nesse movimento, muitas crianças são submetidas ao preenchimento de palavras, que, por vezes, sequer pertencem ao seu repertório cotidiano, limitando-se ao cumprimento do que está previamente determinado no enunciado da atividade. Desse modo, não são oportunizados momentos para a criação, para a interpretação e para a construção de novos significados a partir das linguagens. Ao refletir sobre os processos de escolarização, Barbosa e Delgado (2012, p. 132) problematizam:

Talvez a pergunta a ser feita é o que ganham as crianças quando ao invés de brincarem, desenharem [...] conversarem, passam a estar 4 horas do dia sentadas em cadeiras copiando letras? O que ganha a sociedade com pessoas que deixaram de exercer ações peculiares a um momento específico do desenvolvimento humano para realizarem outras, que também são importantes, mas que, em uma sociedade com longa escolarização, podem ser realizadas um ou dois anos depois? Qual é a pressa? De quem é a pressa? Qual o preço da pressa?

Os questionamentos vêm ao encontro da prática apresentada no vídeo, sobretudo quando a leitura e a escrita são reduzidas a exercícios repetitivos, preenchimentos e cópias no caderno. Ao priorizar atividades mecânicas em detrimento das interações, das brincadeiras, das conversas e das experiências significativas com a linguagem, o processo de apropriação da leitura e da escrita passa a ser antecipado como um conteúdo a ser treinado e reproduzido. Nesse movimento, o poema, que poderia constituir-se como linguagem, acaba sendo,

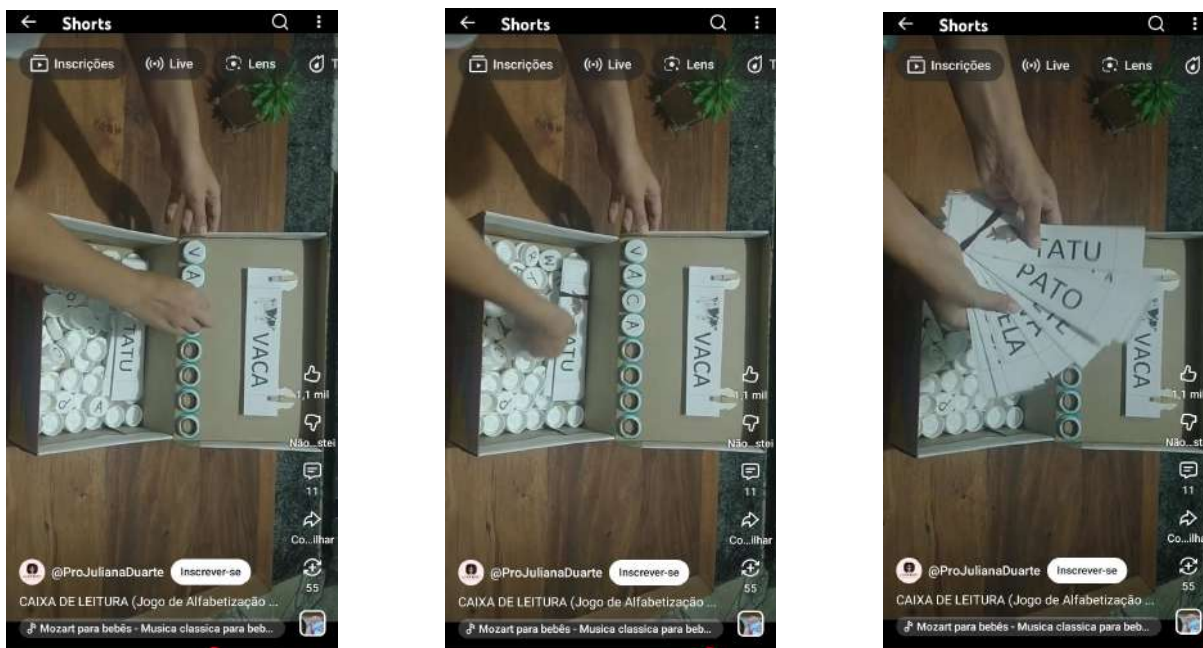
somente, um suporte para atividades fragmentadas e descontextualizadas a fim de medir a compreensão das crianças sobre o que leram no poema. Nessa perspectiva, Bittencourt (2020) problematiza:

[...] sabemos que essa necessidade que temos de saber se as crianças realmente leram e entenderam o que leram está muito relacionada às formas como entendemos que o sujeito aprende (através da medida do quanto consegue reproduzir daquilo que ensinamos” do que, de fato o processo (incluindo seus sentimentos, sensações, impressões) vivenciado durante tais leituras. Se então, está mais do que comprovado [...] por que continuamos perpetuando há séculos estas práticas, que de tão escolarizadas já não são mais questionadas? [...] Que tipo de leitores somos nós hoje a partir destas práticas de leitura que nos foram propiciadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que tipo de cidadão-leitor a escola pretendia formar naquela época? E hoje, qual sujeito-leitor queremos em nossa sociedade? Os mesmos não-leitores¹⁶ que somos? (Bittencourt, 2020, p. 84).

Ao refletir sobre essas práticas, percebe-se a permanência de concepções escolarizadas que, ao longo das propostas, reduzem a leitura e a escrita a processos de reprodução, repetição e comprovação imediata daquilo que foi lido. O vídeo seguinte apresenta um recurso acessível ao utilizar uma caixa como suporte para a construção de experiências de leitura e de escrita, convidando as crianças a estabelecerem relações entre a palavra, a ilustração, as letras que compõem sua escrita e o encaixe de letras móveis organizadas em tampas recicláveis. Entretanto, a proposta limita-se à utilização exclusiva de palavras dissílabas, reforçando, mais uma vez, uma compreensão da leitura e da escrita centrada em palavras curtas e previamente selecionadas pelo adulto, desvinculadas das escolhas, dos interesses e dos contextos significativos das crianças. A seguir, apresenta-se a proposta analisada:

¹⁶ “Essa expressão é aqui utilizada ao considerarmos a centralidade do livro impresso e de textos literários em nossa sociedade letrada, a qual admite como leitor desejado somente aquele que pratica a leitura destes textos. No entanto, compreendemos que, diante da interação diária que temos com textos de diferentes gêneros, tais como jornais, panfletos, correspondências, placas, propagandas publicitárias, filmes, novelas, somos todos leitores” (Bittencourt, 2020, p. 84).

Figuras 16, 17 e 18: *Prints* do vídeo “Caixa de leitura (Jogo de Alfabetização)”



Fonte: Plataforma do YouTube

Nesse contexto, chama a atenção o fato de que a proposta organiza a experiência de leitura a partir da utilização de palavras dissílabas, evidenciando a concepção de que esse tipo de palavra seria mais simples e, conseqüentemente, mais adequado para o processo inicial de alfabetização. Tal escolha, entretanto, reduz a diversidade da linguagem escrita a um critério estrutural, desconsiderando que as crianças convivem, desde muito cedo, com uma ampla diversidade de palavras que circulam em seu cotidiano, como nomes de pessoas, lugares, objetos, histórias, marcas e acontecimentos, muitas delas com estruturas silábicas mais complexas. Além disso, desconsidera a potência da identidade da criança, por meio de seu próprio nome e do nome de seus colegas, os quais poderiam constituir as fichas utilizadas na proposta, atribuindo maior significado e sentido às experiências de leitura e de escrita.

Este contexto precisa ser ressignificado, sobretudo quando se considera que a entrada na escola é marcada por expectativas, curiosidades e pelo desejo de descobrir o mundo por meio da leitura e da escrita. Como alerta Rapoport (2009, p. 24), é preciso considerar “[...] o sentimento das crianças que ingressam, cheias de expectativas na escola, e o cuidado para não as frustrar, pois irão frequentar esse espaço institucional por muitos anos em suas vidas”. Assim, quando as práticas pedagógicas limitam o contato das crianças a palavras previamente selecionadas em função de sua estrutura silábica, em vez de promoverem experiências

significativas com a diversidade da cultura escrita, especialmente vinculadas à identidade da própria criança e de seus colegas — como ocorre, por exemplo, com o reconhecimento e a escrita de seus nomes —, corre-se o risco de restringir sua curiosidade, seu protagonismo e sua intencionalidade de explorar a linguagem em suas múltiplas formas de expressão.

Em continuidade, o próximo vídeo reforça essa concepção tradicional ao apresentar uma proposta acompanhada apenas por uma música de fundo e pela imagem de uns óculos vermelhos que percorrem uma folha preenchida por sílabas. Conforme o objeto vai passando sobre as combinações silábicas, as crianças são direcionadas a unir os sons e a pronunciar as palavras formadas, evidenciando uma prática centrada na decodificação mecânica da leitura. A seguir, as imagens retratam a proposta apresentada no vídeo:

Figuras 19, 20 e 21: *Prints* do vídeo “Atividade lúdica para trabalhar a leitura”



Fonte: Plataforma do YouTube

Nesse contexto, algumas palavras apresentadas pouco dialogam com as vivências, os repertórios e os contextos das crianças, como ocorre com a palavra “basa”. Embora a estética do material possa, em um primeiro momento, despertar o interesse das professoras por aparentar inovação e ludicidade, evidencia-se o quanto ainda permanecem presentes as “[...] práticas tradicionais camufladas de práticas inovadoras [...]” (Hoffmann, 2021, p. 45). Isso porque, apesar do recurso visual atrativo, a proposta continua centrada na repetição e no reconhecimento mecânico de palavras e sílabas desconectadas de um contexto,

distanciando-se da compreensão de linguagem mencionada pela BNCC, a qual entende que as práticas de linguagem “decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 71). Sendo assim, o que se compreende por leitura e por escrita de textos há muito ultrapassou os limites das páginas dos livros, expandindo-se para diferentes formas de linguagens, como imagens, gestos, expressões e interações (Bittencourt, 2020).

Na continuidade das análises, o próximo vídeo apresenta o recurso denominado “Fábrica de Histórias”, no qual a proposta de escrita é representada a partir de uma preocupação com a organização estrutural do texto. A atividade é organizada pela professora por meio da definição prévia de elementos que deveriam compor o primeiro parágrafo de um texto, tais como “quando, onde e quem” (Nágida, 2022). Em seguida, a autora explica que “ou eu coloco as sugestões aqui dentro e peço para a criança sortear ou eu peço para que eles sugiram e escrevam nos papeizinhos” (Nágida, 2022), concluindo que “todo mundo vai escrever a partir daquela ideia” (Nágida, 2022). Ainda que a proposta aparente estimular a criatividade, percebe-se que a criação e a escrita permanecem conduzidas por encaminhamentos previamente definidos pelo adulto, restringindo as possibilidades de autoria das crianças. As imagens abaixo apresentam essa prática relacionada à leitura e à escrita:

Figuras 22, 23 e 24: *Prints* do vídeo: “Produção de texto”



Fonte: Plataforma do YouTube

Ainda que a proposta revele a intenção de incentivar a produção de histórias e mobilizar a criatividade das crianças, percebe-se uma condução orientada pela adulta, a partir de estruturas, comandos e temáticas previamente delimitadas. Tal característica aproxima-se de concepções tradicionais, nas quais a produção de texto tende a partir de encaminhamentos definidos pela professora, nem sempre vinculados às experiências, aos interesses, às curiosidades e aos repertórios culturais e sociais das crianças. Nesse sentido, as crianças “[...] sabem *como* escrever, mas não sabem *o que* escrever numa produção textual [...] pois não possuem repertório¹⁷ para discutir tais questões” (Bittencourt, 2020, p. 92). Sendo assim, a criança, muitas vezes, escreve para corresponder ao que lhe é solicitado, e não para comunicar algo que emerge de sua perspectiva.

Dessa forma, compreende-se que a produção de histórias precisa ir além da reprodução estrutural dos textos, aproximando-se das experiências, curiosidades, sentimentos e vivências cotidianas das crianças. As histórias não precisam acontecer exclusivamente por meio da escrita convencional e individualizada, mas podem emergir nas rodas de conversa, nas dramatizações, nas brincadeiras simbólicas – no faz de conta –, nos teatros, nas narrativas orais, nas ilustrações e nas investigações construídas coletivamente no cotidiano. Nesse contexto, a professora assume o papel de escriba das narrativas, registrando falas, hipóteses, memórias, imaginações e descobertas produzidas pela turma. Assim, priorizam-se a oralidade, a escuta, as interações e as múltiplas formas de expressão das crianças como dimensões essenciais no processo de apropriação da linguagem escrita. Além disso, antes da produção escrita, torna-se essencial ampliar os repertórios das crianças por meio do contato com diferentes gêneros textuais e da criação de espaços de diálogo, escuta e troca de ideia. Ao refletir sobre esse processo, Bittencourt (2020, p. 92) destaca que:

Um primeiro momento deveria ser o professor trazer para a sala de aula diferentes e variados gêneros textuais que discorram sobre o tema para que as crianças possam se familiarizar com contextos, com autores, com opiniões, com estatísticas, com imagens do evento, ou seja, repertoriar as crianças com informações sobre aquilo que precisam escrever sobre. Um segundo movimento seria o de, a partir de tudo o que foi lido, escutado, aprendido, deixar fluir a Oralidade em sala de aula para que as crianças digam ao professor e para os colegas o que acharam de tudo que foi visto, posicionem-se, critiquem, elogiem, exemplifiquem, defendam e refutem pontos de vistas iguais e diferentes do seu. Por fim, e após essas primeiras etapas, a criança sim terá mais condições de realizar tal produção, pois agora possui informações e opiniões para escrevê-lo.

¹⁷ [...] estaremos diante de um amontoado de frases que não comunica, pois não possui um interlocutor real e, portanto, não atende aos princípios de uma real situação comunicativa (Bittencourt, 2020, p. 87).

Em contrapartida, o vídeo seguinte, gravado no contexto da pandemia da COVID-19¹⁸ – período em que as escolas permaneceram fechadas e as propostas pedagógicas passaram a ser encaminhadas para as casas das crianças – evidencia uma perspectiva distinta daquela compreendida pela autora. Na gravação, a professora inicia dizendo: “bom dia turminha! hoje é sexta-feira [...]” (Helena, 2021) e, logo em seguida, anuncia: “vamos à nossa atividade de Língua Portuguesa” (Helena, 2021). Desde os primeiros minutos, percebe-se uma condução marcada por uma lógica escolarizada, organizada em torno de uma única folha de atividades sobre os peixes, na qual todas as ações e aprendizagens se concentram em um mesmo contexto temático – os peixes.

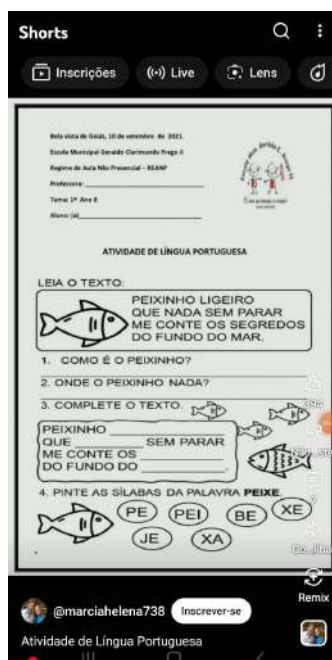
Após a leitura do texto, as crianças são direcionadas a responder perguntas: “como é o peixinho?” e “onde o peixinho nada?” (Helena, 2021), seguidas de exercícios de completar lacunas com palavras retiradas do próprio texto. Ao final, a professora solicita que as crianças pintem as sílabas da palavra “peixe”. Nesse movimento, a leitura¹⁹ e a escrita aproximam-se de práticas marcadas pela repetição, pela cópia e pelo treino mecânico, em que o aprender é associado à busca pela resposta esperada pela professora, delimitando o que é considerado certo ou errado. A imagem abaixo demonstra essa atividade

¹⁸ Para compreender melhor esse contexto e os impactos da Pandemia da Covid-19, acesse o portal do Ministério da Saúde, por meio do link:

https://pesquisa.bvsalud.org/bvsms/?output=site&lang=pt&from=0&sort=&format=summary&count=20&fb=&page=1&tab=&range_year_start=&range_year_end=&skfp=&index=&q=covid-19&search_form_submit=

¹⁹ Leitura, no contexto da BNCC, adquire “um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 72).

Figura 25: *Print* do vídeo “Atividade de Língua Portuguesa”



Fonte: Plataforma do YouTube

Além disso, chama atenção o uso recorrente de palavras no diminutivo, como “turminha”, “perguntinhas” e “peixinho”, expressões frequentemente naturalizadas nas práticas escolarizadas e que acabam por infantilizar a potência da criança enquanto sujeito capaz de compreender, interpretar, questionar e participar dos processos de aprendizagem²⁰. Nesse movimento, o vídeo aproxima-se das reflexões de Motta (2013), ao evidenciar a dicotomia existente entre o ser criança e o ser aluno, especialmente nos processos de transição entre as etapas da Educação Básica, momento em que a infância passa a ser direcionada pela escolarização.

Por fim, ao mesmo tempo em que se faz necessário problematizar os vídeos da plataforma do YouTube que reproduzem concepções tradicionais de alfabetização, é igualmente importante reconhecer as potencialidades formativas que a plataforma pode assumir quando mobilizada de maneira crítica, reflexiva e intencional. Nessa perspectiva, “a plataforma constitui um espaço favorável à formação inicial e continuada de professores, pois oferece conteúdos que articulam elementos visuais, auditivos e textuais, potencializando a construção de conhecimentos” (Souza; Silva; Ramos, 2026, p. 7-8). É nesse horizonte que a

²⁰ “[...] grande parte dos baixos índices em provas de Língua Portuguesa resulta, não de dificuldades de aprendizagem das crianças, mas de uma frágil formação linguística dos professores dos anos iniciais e de um ensino precário, sem sentido e distanciado da realidade (das crianças)” (Bittencourt, 2020, p. 97).

próxima seção busca dialogar com experiências educativas alinhadas a concepções contemporâneas de criança, de aprendizagem, de leitura e de escrita, analisando vídeos que evidenciam práticas sensíveis, significativas e potentes, que ampliam as possibilidades de interação, expressão e construção de sentidos pelas crianças.

Contudo, tais propostas não são compreendidas como modelos prontos, fixos ou passíveis de reprodução. Pelo contrário, são entendidas como possibilidades inspiradoras, capazes de mobilizar reflexões e de incentivar práticas autorais, sensíveis e contextualizadas, elaboradas por cada docente a partir das singularidades, das necessidades e das realidades vividas em seu contexto educativo.

5.2 CONCEPÇÕES INTERACIONISTAS SOBRE LEITURA E ESCRITA

As concepções interacionistas sobre leitura e escrita são compreendidas como um processo dinâmico e vinculado com as experiências sociais, culturais e afetivas das crianças. Em oposição às perspectivas tradicionais, marcadas pela repetição mecânica, pela memorização de sílabas e pela padronização das aprendizagens, essas concepções reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de interpretar, de questionar, de criar e de atribuir sentidos ao mundo em que pertence. Nessa perspectiva, aprender a ler e a escrever vai além da decodificação de letras e de palavras, constituindo-se como uma prática social significativa, construída nas interações, nas brincadeiras, nas descobertas cotidianas e nas múltiplas formas de expressão das crianças. Assim, a leitura e a escrita passam a se constituir através dos interesses, das vivências e das singularidades de cada criança, compreendendo que é na relação com o outro, com a cultura e com os diferentes contextos de vida que a leitura e a escrita ganham sentido e se tornam verdadeiramente significativas.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas como uma experiência construída nas interações cotidianas, nas brincadeiras, nas narrativas, nos textos que circulam socialmente e nas múltiplas formas de expressão presentes na vida das crianças. Sob esse olhar, reconhece-se que cada criança aprende de maneira singular, influenciada por suas vivências, pelos contextos familiares e culturais, bem como pelas oportunidades de contato com a leitura e com a escrita em seu cotidiano. Assim, torna-se fundamental que a

escola respeite esses repertórios culturais e sociais, priorizando os saberes que as crianças já possuem e criando experiências significativas de aprendizagem. Como destaca o documento do Ministério da Educação:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola (Brasil, 2010, p. 21).

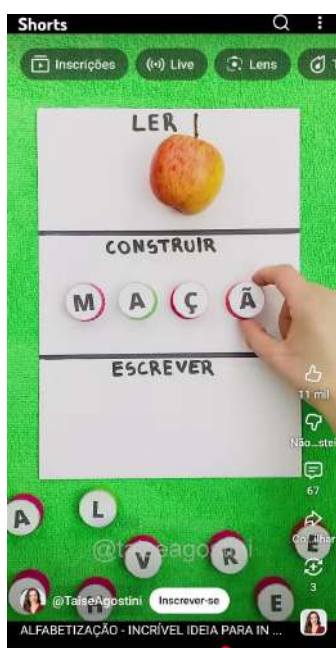
É justamente nessa direção que Souza, Loss e Vargas (2019, p. 119) afirmam que “tornar as letras elementos da vida das crianças é pensar nas situações reais que envolvem seu uso”. Tal compreensão reforça a necessidade de que a linguagem escrita esteja inserida no cotidiano das crianças de forma contextualizada e significativa. Nesse sentido, a aproximação das crianças com a leitura e a escrita acontece por meio de experiências concretas e socialmente compartilhadas, nas quais elas possam atribuir sentidos ao que leem, ouvem, observam e produzem. Ler histórias, explorar embalagens, interpretar placas, elaborar bilhetes, brincar com os nomes, ouvir poemas, participar de rodas de conversa e ter acesso frequente aos livros constituem práticas que possibilitam à criança compreender a função social da escrita (Bittencourt, 2020), reconhecendo-a como uma forma de expressão, de comunicação e de participação no mundo que a cerca.

Compreender quais vídeos do YouTube dialogam com concepções significativas de leitura e de escrita constitui um movimento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais intencionais e sensíveis aos processos de aprendizagem das crianças. Embora muitas das propostas compartilhadas na plataforma apresentem potencial formativo, é necessário reconhecer que os vídeos são produzidos para públicos amplos e, por isso, não contemplam as especificidades, os interesses e as necessidades de cada contexto educativo. Nessa perspectiva, conforme destacam Souza, Silva e Ramos (2026, p. 8), “[...] o YouTube pode ampliar as possibilidades de aprendizagem personalizada e autônoma [...]”, desde que seus conteúdos sejam apropriados de maneira crítica, reflexiva e contextualizada pelos professores. Assim, mais do que reproduzir sugestões prontas, torna-se essencial ressignificá-las por meio das experiências, das vivências e das culturas das crianças, assegurando sua participação ativa nos processos de aprendizagem. Quando utilizadas sem reflexão pedagógica, tais propostas se tornam tradicionais. Portanto, cabe às professoras

adaptar e reinventar essas ideias, ressignificando-as em experiências autênticas, contextualizadas e verdadeiramente significativas para as crianças.

O primeiro vídeo, desta categoria, inicia anunciando os questionamentos: “como iniciar a leitura e a escrita das pequenas palavras? Vamos aprender?” (Agostini, 2022). Logo no início orienta sobre a escolha de “um objeto que você tem em casa e que a criança goste ou objetos que você tenha em sala de aula” (Agostini, 2022), priorizando elementos pertencentes ao cotidiano. Na sequência, a proposta sugere que as crianças possam “falar oralmente o nome do objeto, construir com letras do alfabeto móvel o nome do objeto e por fim o nome dele” (Agostini, 2022). Ademais afirma que “desta forma a criança terá uma melhor compreensão do que está lendo e escrevendo” (Agostini, 2022), evidenciando a intencionalidade de promover experiências significativas. As imagens abaixo ilustram essa proposta pedagógica:

Figuras 26, 27 e 28: *Prints* do vídeo: “Alfabetização – incrível ideia para iniciar o processo de leitura e de escrita”



Fonte: Plataforma do YouTube

O uso das letras móveis revela-se especialmente potente e significativo no processo de leitura e de escrita, pois permite à criança experimentar, reorganizar, levantar hipóteses, investigar e brincar com as palavras antes mesmo do registro convencional. Nesse movimento, o erro deixa de ser compreendido como falha e passa a constituir-se como parte

das descobertas, respeitando as hipóteses e as singularidades de cada criança durante a construção das aprendizagens. Mais do que memorizar as letras ou repetir os sons da palavra de forma mecânica, a criança é convidada a pensar sobre a linguagem, estabelecer relações, construir sentidos e atribuir significado àquilo que lê e escreve. Assim, a aprendizagem acontece de maneira autoral.

Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que “[...] Ler é atribuir sentido. Ler é entrar em diálogo com o outro e com os sentidos construídos socialmente por sujeitos históricos [...] exigindo do leitor um olhar de interrogação e uma atitude responsiva” (Bittencourt, 2020, p. 83). Nesse movimento, a proposta aproxima-se de concepções interacionistas de leitura e de escrita que reconhecem a criança como sujeito ativo, curioso e participante de seu próprio processo de aprendizagem.

O próximo vídeo apresenta uma proposta potente ao evidenciar o momento em que a criança, diante de diferentes letras organizadas em um post-it, investiga, reconhece e organiza a escrita de seu próprio nome por meio do pareamento das letras. Nesse movimento, a criança constrói sentidos acerca da linguagem escrita a partir de sua identidade. As imagens a seguir evidenciam essa proposta:

Figuras 29, 30 e 31: *Prints* do vídeo: “Atividades lúdicas, trabalhando identificação do próprio nome através do pareamento das letras”



Fonte: Plataforma do YouTube

A linguagem escrita emerge de práticas reais, contextualizadas e afetivas. A proposta considera o nome da criança – aspecto muito significativo no processo de aproximação e de vínculo com a leitura e com a escrita. Nesse contexto, ela ainda pode ser ampliada e ressignificada nos diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar. O nome pode ganhar presença na chamada diária, nos crachás espalhados pela sala, nos lugares escolhidos para sentar, nas propostas com letras móveis na construção do glossário da turma e nos registros produzidos pelas próprias crianças em suas criações e investigações. Nesse movimento, a criança reconhece e identifica o seu próprio nome, mas também passa a perceber o nome dos colegas, construindo sentidos sobre a linguagem escrita a partir das relações, da convivência e das experiências compartilhadas, pois:

[...] o tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo de passagem e sim um tempo sentido, vivido com intensidade para constituir uma experiência educativa que se configure em aprendizagem. Se defendemos o protagonismo das crianças, temos que oferecer a elas a possibilidade de decidir sobre os usos de seus próprios tempos – os pessoais e os coletivos, a alegrar-se com suas possibilidades de criar acontecimentos, sempre com intencionalidade pedagógica, com propósitos e objetivos. É isso que proporciona em toda a criança experiências e repertórios que a acompanharão por toda a vida em sua forma de se relacionar com os outros, de viver, e que trarão, a partir das suas singularidades, juntamente com a potência do coletivo, a novidade ao mundo (Loss; Souza; Vargas, 2019a, p. 71).

Dessa forma e especialmente na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, torna-se essencial compreender que a leitura e a escrita não devem limitar-se à repetição mecânica de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas. Ao contrário, precisam constituir-se como experiências investigativas, afetivas e significativas, nas quais a criança possa reconhecer-se na linguagem, experimentar diferentes formas de expressão e construir sentidos a partir de suas vivências e descobertas.

Por fim, compreende-se que, experiências como o Programa de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) têm contribuído significativamente para priorizar as relações das crianças com a leitura e a escrita, evidenciando as potencialidades dos encontros formativos na construção de práticas mais significativas e sensíveis. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural, o programa compreende a leitura e a escrita como práticas culturais que se constroem nas interações, nas brincadeiras, nas experiências e nas múltiplas linguagens das crianças. Assim, seus encontros formativos têm contribuído para ampliar o olhar das docentes sobre as relações das crianças com a cultura escrita, priorizando práticas mais sensíveis e significativas com as formas de construir as aprendizagens.

Entretanto, acolher esse processo demanda o envolvimento de todos os profissionais que compartilham o cotidiano das crianças, o que evidencia a importância de que essa temática esteja presente nas formações em nível de rede. Afinal, esse percurso é construído e organizado coletivamente pelos diferentes profissionais docentes, a partir de olhares compartilhados sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, promover momentos de formação conjunta entre as duas etapas da Educação Básica constitui uma importante possibilidade de dar intencionalidade ao processo de continuidade das experiências das crianças, assegurando que essa passagem seja vivida de forma acolhedora e significativa, em respeito aos seus tempos, às suas singularidades e aos seus direitos de aprendizagem (Brasil, 2017).

Dessa forma, a análise sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa ganhar a mesma relevância atribuída a outras temáticas que já mobilizam formações coletivas na rede, como alimentação saudável, primeiros socorros, identidade da criança, organização dos espaços e demais aspectos relacionados ao desenvolvimento das crianças. Afinal, a passagem de uma etapa para outra se constitui como um momento marcante na trajetória da criança, o qual envolve suas relações, seus sentimentos, suas aprendizagens e seus modos de compreender a cultura social e cultural.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender o planejamento da transição como um movimento intencional, sensível e articulado, capaz de promover continuidade às experiências das crianças, respeitando suas singularidades, suas linguagens e seus modos de aprender e de se relacionar com o mundo. Nesse sentido:

A luta é por uma escola de ensino fundamental que tenha brinquedos, mesas coletivas, paredes coloridas pelas produções das crianças, animais de estimação, rodas de conversa, móveis de papel laminado, teatro de fantoches e marionetes, espelhos, livros de histórias, revistas e figurinhas, tatuagens [...] sem restrições no 1º ano do ensino fundamental, construindo outras possibilidades de pensar e viver a educação com as crianças. Um lugar onde o conhecimento é vivo. Além da sala [...] outros espaços do ensino fundamental devem ser modificados, banheiros adaptados à altura das crianças, salas com biblioteca, pátios com equipamentos e jogos [...]. Isso talvez signifique construir um contágio concreto da educação infantil no ensino fundamental e a defesa da infância nesse nível educativo (Barbosa; Delgado, 2012, p. 142).

Assim, pensar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é pensar em uma escola que reconheça, acolha e priorize as experiências construídas pelas crianças ao longo da Educação Infantil, considerando os saberes já constituídos e possibilitando que novos conhecimentos sejam construídos de forma significativa, respeitosa e articulada às suas

vivências. Dessa forma, a passagem entre as etapas revela-se como um compromisso coletivo com a defesa da infância, assegurando que as crianças vivenciem esse momento como uma continuidade de suas próprias trajetórias, sentindo-se pertencentes, acolhidas, seguras e reconhecidas em suas singularidades, potencialidades e modos próprios de aprender e de estar no mundo.

Sendo assim, apresentam-se as considerações finais, compreendidas não como um encerramento definitivo, mas como uma pausa em um percurso que permanece em constante movimento. A pesquisa não se conclui em si mesma; ao contrário, amplia-se continuamente por meio de novas leituras, reflexões, encontros e possibilidades de ressignificação. Assim, ao caminhar para o término desta pesquisa, evidencia-se que esse percurso ainda é marcado por descontinuidades e por desafios presentes no cotidiano escolar, reforçando a urgência de práticas pedagógicas mais acolhedoras, investigativas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.



Fonte: Bueno (2018, p. 97)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas no decorrer desta pesquisa possibilitaram compreender que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental vai além da mudança de turma, de professora ou de espaço físico, constituindo-se como um processo cotidiano, sensível e complexo. Trata-se de um movimento acompanhado por descobertas, por expectativas, por inseguranças, por curiosidades e por afetos, que se revelam nas interações, nas brincadeiras, nos diálogos e nas primeiras aproximações com as práticas de leitura e de escrita. Como destaca Rapoport (2006, p. 23), “[...] é um momento de transição na vida da criança, trazendo-lhe muitas novidades e desafios, às vezes vividos com plena alegria e tranquilidade, outras com insegurança, ansiedade ou medo [...]”. Nesse contexto, a leitura e a escrita deixam de ocupar o lugar de conteúdos escolares e passam a integrar as experiências vividas pelas crianças em seu cotidiano, sendo significadas nas conversas, nas histórias compartilhadas, nas leituras sobre o mundo, nas brincadeiras de faz de conta e nas primeiras produções escritas. Assim, constituem-se como experiências que articulam aprendizagem, pertencimento, expressão e construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a própria escola.

Para compreender essas questões, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, estruturada em três momentos interligados: a pesquisa bibliográfica, o Estado de Conhecimento e a análise documental. Esses momentos possibilitaram a concretização do objetivo geral da pesquisa, por meio da análise dos vídeos *Shorts* mais acessados na plataforma YouTube, constituindo reflexões e representações acerca das concepções de leitura e de escrita presentes no contexto da transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse percurso, foi possível reafirmar concepções que compreendem que a construção da linguagem escrita não se inicia apenas com a entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como também não se encerra ao final desse ano. Como destacam Souza, Loss e Vargas (2019, p. 117-118), “[...] se compreendemos que a construção da linguagem escrita é algo que não inicia somente com o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, iremos compreender o motivo de tantas brincadeiras na Educação Infantil [...]”. Tal compreensão ressignifica o olhar sobre as crianças de seis que vivenciam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reconhecendo que continuam experienciando suas infâncias e produzindo sentidos sobre o mundo por meio das brincadeiras, das interações, das

explorações e das múltiplas linguagens. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que as vivências relacionadas à leitura e à escrita precisam acontecer de maneira significativa e articulada às experiências cotidianas das crianças, respeitando suas descobertas, curiosidades e singularidades.

Partindo dessa compreensão, as hipóteses iniciais desta pesquisa fundamentaram-se na ideia de que os vídeos *Shorts* mais acessados no YouTube, ao buscar sobre transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, tenderiam a evidenciar concepções mais tradicionais de leitura e de escrita. Ainda que, em determinados momentos, emergissem aspectos que buscassem aproximar de perspectivas consideradas interacionistas, essas práticas permaneceriam acompanhadas por discursos e por terminologias que fragmentam o fazer pedagógico, expressos em termos como “atividade”, “aluno” e “sala de aula”, bem como em palavras e em contextos desvinculados das experiências, das interações e das vivências cotidianas das crianças.

Sendo assim, no decorrer da pesquisa, as hipóteses inicialmente elencadas foram se confirmando, e os resultados evidenciaram a necessidade de problematizar práticas ainda recorrentes nos contextos educacionais contemporâneos. Isso porque, conforme afirmam Souza, Loss e Vargas (2019, p. 118), “[...] os treinos enfadonhos, o desenho de letras, as cópias mecânicas, nada mais se constituem como habilidades motoras, pois não expressam relação nenhuma com a linguagem escrita [...]”. Nesse sentido, a análise dos resultados evidenciou que muitos dos vídeos mais acessados ainda reproduzem concepções de leitura e de escrita acompanhadas por práticas mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, distanciadas das vivências, das culturas e das experiências cotidianas das crianças.

Como consequência, contribui-se para a formação de sujeitos, que, embora consigam reconhecer e decodificar aquilo que está escrito, encontram dificuldades para compreender, interpretar, argumentar e expressar posicionamentos próprios diante do que leem (Bittencourt, 2020). Nessa perspectiva, o ato de ler e de escrever acaba sendo reduzido ao reconhecimento de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, desconsiderando dimensões fundamentais, como a construção de sentidos, a reflexão crítica e a produção de sentidos a partir dos textos.

Outra lacuna evidenciada no decorrer da pesquisa refere-se à limitada priorização dos saberes que as crianças constroem em suas vivências cotidianas, bem como das experiências culturais que as acompanham no espaço escolar. Conforme ressignifica Bittencourt (2020, p. 83), faz-se necessário “avançar nos anos iniciais a partir dos conhecimentos prévios das

crianças, mas sempre em busca de sua ampliação”. Entretanto, na maior parte dos vídeos analisados, pouco se percebe uma escuta sensível voltada a esses saberes, assim como à consideração das singularidades das crianças e dos diferentes contextos sociais e culturais que acompanham suas experiências. Em contraposição, predomina uma linguagem marcada por expressões como “atividades”, “alunos” e “sala de aula”, que tendem a apagar a pluralidade das infâncias e a restringir a participação das crianças. Nesse movimento, elas passam, muitas vezes, a ocupar um lugar passivo no processo pedagógico, sendo compreendidas apenas como “receptoras” de conhecimento, e não como sujeitos ativos, produtores de culturas, de sentidos e de aprendizagens.

As legislações, os documentos normativos e os referenciais teóricos analisados reafirmam a necessidade de uma prática pedagógica sensível, intencional e profundamente articulada às experiências cotidianas das crianças, reconhecendo a brincadeira como eixo estruturante da infância e linguagem fundamental de expressão, de criação e de aprendizagem. Nesse contexto, a presença docente se constitui de maneira atenta e mediadora, acompanhando as descobertas, os diálogos, as curiosidades e as interações que emergem no cotidiano da turma e nas singularidades de cada criança. Assim, compreende-se que a professora “acompanha, anota, prevê, orienta e potencializa as brincadeiras, criando enredos, respondendo dúvidas, variando nos materiais e principalmente sendo sensível ao desenvolvimento das crianças” (Souza; Loss; Vargas, 2019, p. 119), em uma atuação que não interrompe o brincar e o investigar, mas o amplia, o prioriza e o transforma em múltiplas possibilidades. Nessa perspectiva, a brincadeira e a investigação deixam de ocupar lugares secundários ou de recompensas após o cumprimento de atividades propostas pelos adultos, passando a serem compreendidas como direitos das crianças, experiências culturais e potenciais formas de significarem a leitura de mundo.

Diante disso, esta pesquisa reafirma que, ao pensar a saída da Educação Infantil e a entrada no Ensino Fundamental, não podemos reduzir as crianças à condição de “alunos” silenciosos, sentados em cadeiras e organizados em classes enfileiradas. Afinal, como destacam Barbosa e Delgado (2012, p. 143), “sentá-las obrigatoriamente 4 horas por dia na escola é desumano. Quando se tem 6 anos e amigos para conhecer e conviver, a brincadeira é uma grande ferramenta de socialização e aprendizagem”. Nessa direção, torna-se necessário, inclusive, problematizar a própria ideia de transição, frequentemente utilizada para nomear esse momento. Se transitar remete à passagem de um estado para outro, corre-se o risco de compreender que a criança deixa para trás sua infância para assumir o papel de aluna. No

entanto, a criança não deixa de ser criança porque entra no Ensino Fundamental: o brincar, as interações, a curiosidade e a imaginação continuam sendo dimensões constitutivas de suas aprendizagens. O maior desafio não está no termo “transição”, mas nas concepções adultocêntricas que ainda insistem em transformar a continuidade de suas experiências em uma ruptura. Compreender e vivenciar esse processo implica defender uma escola mais sensível e acolhedora, que reconheça as crianças em suas singularidades, em seus modos de ser, sentir, brincar, imaginar e aprender. Trata-se de construir práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, com o respeito à infância e com a priorização das experiências das crianças, compreendendo com intencionalidade os encantamentos, as potencialidades e a participação daqueles que se constituem como sujeitos centrais desse processo de transição: as crianças.

Entretanto, evidencia-se a fragilidade dos processos de formação continuada destinados às docentes, uma vez que, em muitas escolas, ainda são escassos os espaços efetivos de diálogo, escuta e reflexão coletiva acerca da transição entre a Pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, embora as professoras recorram cada vez mais a diferentes fontes de aprendizagem, como os vídeos disponibilizados em plataformas digitais, é fundamental reconhecer que o acesso às informações não assegura processos formativos significativos, visto que “a eficácia formativa do YouTube depende da capacidade do professor de estabelecer conexões críticas entre os conteúdos acessados e suas necessidades profissionais específicas” (Souza; Silva; Ramos, 2026, p. 16). Tal realidade torna-se ainda mais preocupante quando as formações continuadas nas instituições ocorrem de modo fragmentado, desarticulado e distante das demandas e dos desafios vivenciados cotidianamente. Como resultado, enfraquece-se a construção coletiva de saberes e de práticas pedagógicas entre as profissionais que atuam nessas duas etapas da Educação Básica, comprometendo a continuidade dos processos educativos e a consolidação de uma transição mais articulada e sensível às necessidades das crianças.

É justamente nesse cenário que a plataforma YouTube adquire relevância como objeto de reflexão, uma vez que muitas professoras recorrem aos vídeos disponibilizados em ambientes digitais como espaços de estudo, de inspiração e de formação continuada. Nessa dinâmica, os vídeos deixam de ocupar apenas o lugar de recursos informativos e passam a constituir documentos culturais que ensinam, orientam práticas e produzem modos de compreender a participação da criança, a docência e os processos de aprendizagem. Como afirmam Souza, Silva e Ramos (2016, p. 15), “o YouTube, nesse contexto, deixa de funcionar

como mero repositório de conteúdo e assume a função de observatório da práxis pedagógica”. Contudo, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço potente de compartilhamento de experiências, de saberes e de reflexões, a plataforma também pode contribuir para a naturalização de determinadas concepções pedagógicas, sejam elas mais tradicionais ou apresentadas como interacionistas, legitimando práticas, discursos e expectativas que nem sempre são submetidos a processos de análise crítica.

Nesse contexto, chama a atenção não apenas a predominância de vídeos que apresentam a leitura e a escrita por meio de atividades previamente planejadas pelo adulto, mas, sobretudo, a quase ausência de produções que deem visibilidade à escrita emergindo da vida cotidiana das crianças, de suas perguntas, brincadeiras, investigações, descobertas e iniciativas. Permanecem pouco visíveis o adulto que observa, escuta, acolhe e transforma os interesses das crianças em possibilidades de construção de sentidos, assim como as reflexões acerca da organização dos espaços, da intencionalidade na escolha dos materiais e da criação de contextos que convidem as crianças a ler e a escrever porque essas práticas fazem sentido em suas experiências. Embora o formato dos vídeos curtos possa, em alguma medida, limitar o aprofundamento de reflexões mais complexas, tal característica não justifica a invisibilidade de concepções que reconhecem a criança como sujeito de direitos, potente, curiosa, investigativa e produtora de cultura. Mesmo em poucos minutos, seria possível revelar a escrita emergindo das experiências vividas pelas crianças, evidenciando os contextos intencionalmente organizados na sala de referência — como mercado, escritório, alfaiataria, fruteira, lojas, entre outros —, bem como os materiais disponibilizados nesses espaços, tais como cadernos, canetas, lápis, réguas, blocos de anotações e diferentes suportes de escrita, que convidem as crianças a explorar, de forma significativa, as letras, os números e as múltiplas possibilidades da linguagem escrita em seu cotidiano.

Além disso, observa-se que grande parte dos conteúdos analisados reduz a escrita à aprendizagem do sistema alfabético, privilegiando o reconhecimento de letras, de sílabas e de palavras como se este constituísse o único caminho possível para as vivências das crianças na cultura escrita. Tal compreensão restringe a escrita à sua dimensão técnica, desconsiderando sua intencionalidade como linguagem, isto é, como uma prática social por meio da qual as crianças comunicam ideias, registram descobertas, organizam brincadeiras, expressam desejos, elaboram hipóteses, narram experiências e produzem sentidos sobre o mundo. Muito antes de dominarem convencionalmente o código escrito, elas já participam da cultura escrita quando contam histórias, elaboram listas para suas brincadeiras, escrevem bilhetes, registram

receitas, desenham, identificam seus pertences, interpretam diferentes portadores textuais e atribuem significado às marcas gráficas que produzem. Nessas experiências, a escrita deixa de ser apenas um conjunto de letras a ser decifrado para constituir-se como uma linguagem, uma forma de pensar, comunicar, lembrar, imaginar, criar e participar da vida coletiva. Assim, ler e escrever não podem significar antecipação das convenções gráficas em detrimento das experiências significativas das crianças, mas criar condições para que elas vivam a escrita em sua plenitude, reconhecendo-a como linguagem, prática cultural e direito de participação. Invisibilizar essa dimensão significa reduzir a escrita a um exercício escolar descontextualizado, afastando-a das situações que lhe conferem sentido e desconsiderando que ela surge das necessidades humanas de comunicar, registrar, compartilhar memórias, construir conhecimentos e produzir cultura no cotidiano, onde a linguagem escrita se constitui, desde a infância, como uma forma legítima de estar, compreender e legitimar sua presença no mundo.

Diante dessas considerações, ao reunir os elementos analisados ao longo desta pesquisa, torna-se evidente a urgência de um olhar mais atento, sensível e criticamente comprometido em relação aos conteúdos que circulam nas plataformas digitais e que, de maneira cada vez mais presente, atravessam os planejamentos pedagógicos das docentes. Em um contexto social marcado pela intensa circulação de informações, imagens e discursos, no qual crianças, famílias e professoras encontram-se imersas em múltiplas práticas culturais digitais, faz-se indispensável problematizar quais concepções de transição e de infância vêm sendo produzidas, difundidas e naturalizadas nesses espaços, bem como quais compreensões acerca da leitura, da escrita e da aprendizagem são legitimadas cotidianamente. Mais do que identificar conteúdos e estratégias pedagógicas, trata-se de compreender os discursos que os sustentam e os efeitos que produzem na constituição das práticas educativas, especialmente em um momento tão sensível quanto a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Sendo assim, torna-se fundamental ampliar esta pesquisa para outras plataformas digitais e, sobretudo, incluir a escuta das professoras e das crianças, buscando compreender de que maneira esses vídeos acompanham e são vivenciados no cotidiano pedagógico. Assim, espera-se que esta pesquisa alcance diferentes públicos, especialmente as educadoras, convidando-as a olhar para suas práticas com mais sensibilidade, atenção e compromisso com as experiências que emergem nas relações cotidianas, nas interações e nos vínculos

construídos entre as crianças e os adultos de acordo com o contexto cultural e social do qual fazem parte.

Deseja-se, ainda, que esta pesquisa possa inspirar novos pesquisadores a desenvolverem estudos no campo da leitura, da escrita e da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ampliando os debates e concretizando práticas comprometidas com os direitos das crianças. Embora muitos avanços já tenham sido conquistados ao longo dos anos, a educação permanece em constante movimento e transformação. Por isso, faz-se necessário continuar pensando, problematizando e ressignificando as práticas pedagógicas diariamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Apresentação. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 05 - 07.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 114 – 148.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70 Editora, 1977.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 27 set. 2025.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (Org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020, p. 79 – 99.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; RIBEIRO, Roberto Carlos. Ler, contar, ouvir histórias: o ensino de Literatura nos anos iniciais. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (Org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020, p. 101 – 119.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Fundamental de Nove Anos e a Legislação Educacional Brasileira. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca *et al.* **O Ensino Fundamental de nove anos: Teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 17 – 35.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2009/pceb020_09.pdf. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: [/https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2010/pceb011_10.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2010/pceb011_10.pdf). Acesso em: 09 out.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 09 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Brasília, 2012. Disponível em: <https://rhemaeducacao.com.br/public/downloads/material-turma/8988e0ec5783ecad4da13de3dee0f8a2.pdf>. Acesso em: 30 maio 2026.

BUENO, Marcelo Cunha. **No chão da escola: por uma infância que voa**. Passarinho, 2019, 120 f. Disponível em: [file:///C:/Users/taili/Downloads/Livro_No_Cho_da_Escola%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/taili/Downloads/Livro_No_Cho_da_Escola%20(3).pdf). Acesso em: 17 maio 2026.

CARVALHO, Alex Moreira *et al.* **O que é metodologia científica**. Marília: Fundação Unimed, 2000, 43 f. Disponível em: http://www.relin.letas.ufmg.br/shlee/Metodologia_pesquisa.pdf. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHARTIER, Roger. **Defesa e ilustração da noção da noção de representação**. Revista Fronteiras, Dourados, Minas Gerais. 2011, p. 15 – 29. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/1598/955>. Acesso em: 06 jan. 2026.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, 248 f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 08 out. 2025.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?**, 2015, 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeiro Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-10022015-093823/publico/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLRP_USP_corrigida.pdf. Acesso em: 08 out. 2025.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021, 163 f. Disponível em: <file:///C:/Users/taili/Downloads/HOFFMANN.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e desafios a partir do trabalho com projetos. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar (Org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. Curitiba: CRV, 2020, p. 37 – 54.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Aprendizagem e experiência na Educação Infantil. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019a, p. 61 – 73.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Educação Infantil: aspectos históricos, legais e conceituais. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019b, p. 19 – 36.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita**: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. Universidade Estadual Paulista. 2011, p. 36 – 57. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 30 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 09 – 29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2026.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS; Pricila, BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**: MEC, 2006, 16 f. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 30 maio 2026.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De criança a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/taili/Downloads/Livro%20de%20crian%C3%A7as%20a%20alunos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2026.

NÖRNBERG, Marta *et al.* Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 91 - 105.

NÖRNBERG, Marta; PINHO, Patrícia Moura. Assessoria pedagógica na alfabetização: (re) significando práticas, construindo caminhos. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 69 - 82.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **A criança de 6 anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 23 - 35.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 2009, 15 f. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 27 – 60. Disponível em: file:///C:/Users/taili/Downloads/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf. Acesso em: 30 maio 2026.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de ; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, 2021, p. 64 – 83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SOUZA, Carolina dos Santos; SILVA, Jocielle de Abreu; RAMOS, Ivo de Jesus. Aprendizagem autodirigida: o *YouTube* na formação continuada docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, 2026, 25 f. Disponível em: <https://share.google/aIHYHx3YhbMYBimze>. Acesso em: 11 jun. 2026.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; LOSS, Adriana Salete; VARGAS, Gardia. O trabalho pedagógico na pré-escola: que contexto brincante organizar?. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. Curitiba: CRV, 2019, p. 75 – 105.

VENDRAME, Cristiane Batistioli; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Ensino fundamental de nove anos: principais orientações legais e administrativas. **Revista HISTEDBR On-Line**. 2015, p. 72 – 86. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640515/8074>. Acesso em: 08 nov. 2025.