

REVISTA

# DIÁLOGO EDUCACIONAL

[periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional](http://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional)



## Narrativas de crianças sobre o jogo em contexto de transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental

*Children's narratives about play in the context of transition from preschool to the first elementary school year*

*Narrativas de niños sobre el juego en contexto de transición de la guardería a la enseñanza primaria*

---

Letícia Joia de Nois <sup>[a]</sup> 

São Carlos, SP, Brasil

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Aline Sommerhalder <sup>[b]</sup> 

São Carlos, SP, Brasil

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Luana Zanotto <sup>[c]</sup> 

Goiânia, GO, Brasil

Universidade Federal de Goiás (UFG)

**Como citar:** NÓIS, L. J.; SOMMERHALDER, A.; ZANOTTO, L. Narrativas de crianças sobre o jogo em contexto de transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 556-572, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS09PT>

---

<sup>[a]</sup> Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: leticiadenois@gmail.com

<sup>[b]</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e-mail: sommeraline1@gmail.com

<sup>[c]</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: luanazanotto@ufg.br

## Resumo

Objetiva examinar e problematizar por meio de narrativas de crianças, a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental no que se refere ao jogo na escola. Considerou-se os autores como Formosinho e Brougère e assumiu a natureza qualitativa-exploratória por meio de entrevistas narrativas com 13 crianças na última fase da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Com base na Análise de Conteúdo, os resultados da categoria Cultura Lúdica evidenciaram Atividades com água e/ou piscina; Brincadeiras com fantasia; Pega-pega e esconde-esconde; Tanques de areia e Brinquedão de madeira. Os achados mostraram os jogos preferidos das crianças, ambientes e/ou suportes lúdicos que gostariam que estivessem presentes nas escolas. O estudo foi indicativo de que a escola de Ensino Fundamental possui uma estrutura menos estimuladora do que a Educação Infantil nos seguintes elementos: tempo disponível para o jogo, ambientes lúdicos e possibilidades para experiências com o jogo simbólico ou com o corpo. As autoras alertam sob a necessária consideração de que a infância permanece em trânsito para o Ensino Fundamental e a transição entre ciclos pode ser mais exitosa se for valorizada na perspectiva de uma compreensão de aprendizagem em continuidade, e não da ruptura entre ciclos.

**Palavras-chave:** Transição Educação Infantil e Ensino Fundamental. Jogo. Narrativas de crianças.

## Abstract

*It aims to examine and problematize, through children's narratives, the transition from kindergarten to the 1st year of elementary school, where it concerns playing at school. Authors like Formosinho and Brougère were considered, and it took a qualitative-exploratory nature via narrative interviews with 13 children in the last phase of kindergarten and the 1st year of elementary school. Based on Content Analysis, the results of the Play Culture category highlighted activities with water and/or pools; Dress-up and costume games; Tag and hide-and-seek; Sandboxes and Wooden Outdoor Playground. The findings showed children's favorite games, environments or playful media they wished were available at the schools. The study was indicative of a less stimulating structure in the elementary school facility than in the kindergarten space in the elements: available playtime, playful environments and possibilities for experiences with symbolic games or with the whole body. The authors warn about the needed consideration about childhood staying transient to the 1st year and that the transition between cycles could be more successful if that aspect is valued yet in the perspective of a understanding of learning in continuity, as opposed to a rupture between cycles.*

**Keywords:** Kindergarten to Elementary School Transition. Play. Children's narratives.

## Resumen

Objetiva examinar y problematizar, por medio de narrativas de niños, la transición de la Guardería a la enseñanza primaria, con relación al juego en la escuela. Se han considerado los autores como Formosinhos y Brougère y asumió la naturaleza cualitativa-exploratoria por medio de entrevistas narrativas con 13 niños en la última fase de la guardería y en el primer año de la enseñanza primaria. Basado en el Análisis de Contenido, los resultados de la categoría Cultura Lúdica evidenciaron actividades con agua y/o piscina; Juegos con fantasía; Pilla-pilla y escondidas; Tanques de arena y Juegos de madera. Lo que fue encontrado nos enseñó los juegos preferidos de los niños, ambientes o suportes lúdicos que les gustaría tener en las escuelas. El estudio fue indicativo de que la escuela primaria tiene una estructura menos estimuladora que la guardería en los elementos: tiempo disponible para el juego, ambientes lúdicos y posibilidades para experiencias con el juego simbólico o con el cuerpo entero. Las autoras alertan bajo la necesaria consideración de que la niñez sigue en tránsito para el primer año de la primaria y la transición entre ciclos puede ser más exitosa si este aspecto es valorado en la perspectiva aún de una comprensión de aprendizaje en continuidad y no ruptura entre ciclos.

**Palabras clave:** Transición Guardería y Enseñanza Primaria. Juego. Narrativas de niños.

## Introdução

O artigo decorre de uma pesquisa concluída que objetivou examinar e problematizar por meio de narrativas de crianças, o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental no que se refere a realização do jogo na escola. Para tanto, teve como foco a escuta de crianças entre 6 e 7 anos de idade em contextos escolares.

A perscruta teórica sobre o conceito de criança e de infância na história da Educação europeia e brasileira (Ariès, 2018; Kuhlmann Jr., 1998; Postman, 1999; Del Priore, 2018), desde a Idade Média (séculos V a XV) até os dias atuais, indica que os modos de aprender e se desenvolver da criança do passado e da criança contemporânea foram se modificando em acordo com as suas vinculações institucionalizadas. Em contexto brasileiro, a Constituição de 1946 instituiu um processo de fixação de diretrizes e bases da educação que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. A mesma lei, após diversas modificações, passou a vigorar pela nova LDB (nº 9.394/96), ainda em vigência. A partir de então a educação brasileira passou a ser dever do Estado, na garantia à educação escolar pública, gratuita, de qualidade e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, equivalente às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996; Brasil, 1988).

Em destaque à obrigatoriedade e ao reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, nos anos seguintes, o Ministério da Educação (MEC) passou a publicar documentos com a finalidade de estabelecer a função e os objetivos da referida etapa. Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), com a intenção de guiar reflexões sobre os objetivos e conteúdo e oferecer orientações aos seus profissionais. Em 2006 foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), a fim de delimitar parâmetros coerentes com as diferentes culturas do país, ao mesmo tempo em que passou a considerar a criança como sujeito histórico e social, produto e produtora de cultura. Em 2009 o MEC publicou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009), cujo objetivo foi detalhar os indicadores anteriormente apontados nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil. Ao final do mesmo ano foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), objetivando reunir princípios, fundamentos e procedimentos que auxiliassem na organização, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) apresentou um modelo de trabalho em Campos de Experiências, constituintes de um arranjo curricular que pedagogicamente articula interações, brincadeira e as linguagens da criança como eixo do currículo, sendo esta a centralidade do processo educativo.

A síntese desses documentos, guardadas as proporções, fornece indicativos para que as ações da creche e da pré-escola ocorram em contexto indissociável entre educar e cuidar, além de indicar concepções para realização dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança em suas dimensões biopsicossociais, materializadas na organização curricular. A BNCC (Brasil, 2017, p. 36), nomeadamente, considera que “[...] na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira”. Assim, define “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” como direitos essenciais do desenvolvimento integral da criança, além do respeito às necessidades do sujeito nessa fase tão específica da vida humana. Como se lê, somado aos direitos apresentados, o documento reitera os eixos estruturantes das interações e da brincadeira, anteriormente anunciadas pelas DCNEI (Brasil, 2010).

As DCNEI (Brasil, 2010) definem as interações como momentos cruciais das relações estabelecidas pelas crianças tanto com os pares quanto com os adultos (professores, familiares, etc.), tendo atenção à diversidade contextual e cultural da criança, bem como a sua singularidade. As interações, neste sentido, não se restringem à mediação da linguagem oralizada, mas envolve a comunicação não verbal e considera o compartilhamento das experiências e a troca de saberes.

Toma-se adjunto a esta proposta de compreensão de interações, a ideia de transição entre duas etapas escolares para problematizar a transição da última fase da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Desta forma, o presente estudo assume a transição considerando a compreensão de transição educativa (Formosinho; Formosinho; Monge, 2016). Os autores destacam que os processos de transição vividos pelas crianças são momentos que influenciam seu crescimento e desenvolvimento e os processos educativos (como os escolares) envolvem contínuas transições ecológicas. As transições comportam planejamento, experimentação, avaliação ou acompanhamento de educadores de modo que esse processo esteja em interlocução com os contextos e as culturas das crianças. Não se trata de algo esporádico, mas as transições são acontecimentos do viver a vida da criança. Por isso, os autores supracitados alertam que o sucesso nas transições não depende da ‘prontidão’ da criança, mas do envolvimento de todos os participantes do círculo infantil, como família (pais e responsáveis) e os profissionais envolvidos.

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisa ser estudada, pois o adiantamento etário do ingresso da criança no Ensino Fundamental gera diversas dúvidas sobre o fazer pedagógico que ainda não foram respondidas (Sim-Sim, 2010). No aspecto legal e político, a transição da Educação Infantil para a etapa seguinte ocorre quando a criança está com seis anos de idade, conforme a Lei nº 11.114/05 de fevereiro de 2006 que altera a LDB n. 9394/96 e promulga o Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), por exemplo, a questão da transição é citada para apresentar as diferenças de quando ela ocorre dentro da mesma instituição, ou seja, quando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão no mesmo local/prédio, sendo que nesse caso, os professores precisam articular e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ou, quando a transição ocorre entre diferentes instituições/locais, o que geralmente causa um estranhamento, prescindindo de uma articulação cuidadosa. Ademais,

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de 9 anos, considerando o perfil dos seus alunos (Brasil, 2004, p. 17).

Para isso, é importante garantir que a unidade escolar para qual a criança irá tenha acesso aos instrumentos de registros sobre as crianças que foram produzidos na antiga escola, para que seja possível conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento já vivenciados (Brasil, 2013). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), mesmo que de forma breve, apresenta algumas sugestões de práticas que podem auxiliar a articulação entre as duas etapas para que a transição ocorra sem tensões e rupturas.

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões, etc.), bem como providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – permitem aos professores do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial, na pré-escola, bem como as condições em que eles se deram. Independentemente de a transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, deve-se assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à Educação (Brasil, 2010).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ressalta-se que a falta de articulação entre as etapas é algo que precisa ser solucionado e, para isso, o documento sugere que os anos iniciais incorporem algumas práticas que fazem parte da Educação Infantil. Da mesma forma, as Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (Brasil, 2006, p. 7) sugere que as propostas nas duas primeiras etapas da Educação Básica devem garantir “aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com

sucesso nos estudos". A BNCC, por sua vez, busca articular as experiências vividas em ambas as etapas da Educação Básica, partindo da valorização do lúdico no processo de aprendizagem e também da sistematização das novas experiências vivenciadas pelos alunos e suas novas formas de relação com o mundo (Brasil, 2017).

O estudo de Moss (2008) trata do processo de transição e também de associação entre as etapas da Educação Básica. O autor apresenta quatro possíveis relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que levam em consideração o contexto em que estão inseridas estas instituições. A primeira relação é baseada no conceito de escolarização, ou seja, consiste no preparo da criança para a escola, sendo a função da Educação Infantil colocar a criança nos moldes e com certos padrões impostos pela cultura escolar. A segunda relação é baseada na divergência entre propostas e ações pedagógicas, o que gera um distanciamento entre as duas etapas da Educação Básica, pois as professoras da Educação Infantil tentam se afastar de uma didática tradicional de educação. A terceira corresponde à preparação para receber as crianças na nova fase de ensino e questiona o modelo de organização das instituições de Ensino Fundamental, que estão acolhendo essas crianças. Moss (2008) sugere que, quando possível, as escolas modifiquem a organização física dos espaços, alterando a organização dos materiais, da logística, da estrutura e, também, façam mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, pois não há um processo de transição qualificante quando somente o mobiliário ou o ambiente é adequado às crianças de seis anos. A quarta relação estabelecida pelo autor está relacionada com o compartilhamento da cultura escolar, pois propõe que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental existam práticas comuns e integradas entre ambas, de forma que sejam parceiras igualitárias no processo de aprendizagem da criança (Moss, 2008). Ou seja, em pedagogias participativas, a continuidade das práticas pedagógicas juntamente com o ambiente e os materiais são aspectos de qualificação que devem ser considerados quando se toma como centralidade pedagógica a criança, com a valorização de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Formosinho et al. (2016, p. 101) destacam que "as transições entre ciclos como continuidade educativa entre a educação da infância e a escola de ensino fundamental". Há um contínuo experiencial na construção e progressão do conhecimento. A necessidade de continuidade educativa vem-nos desta constatação de que a aprendizagem é um contínuo experiencial e reflexivo. Os autores chamam a atenção para a necessária consideração da transição entre ciclos dentro da lógica da continuidade educativa (sequencialidade progressiva) em oposição a uma lógica prevalecente que é a da sequencialidade regressiva. A sequencialidade progressiva se apoia na perspectiva da Escola Nova ou Educação Progressista, em que a aprendizagem é permanente, um contínuo de aprendizagens experenciais em que as anteriores são como uma arquitetura em espiral para as posteriores. De outro modo, na sequencialidade regressiva, a preparação almeja como etapa final a universidade e com isso, cada etapa escolar tem seu fim em si e como preparatório para o nível seguinte.

Sendo a educação básica a educação que a sociedade entende ser essencial para todos os cidadãos, ela é baseada no ideário da igualdade - numa lógica de igualdade de acesso e de igualdade de sucesso, o que implica a prevalência da promoção do sucesso educativo em detrimento da lógica da seleção escolar (Formosinho, 2016, p. 103).

Assume-se a ideia de transição entre ciclos em que a aprendizagem é tomada como permanente ou ao longo da vida - um *continuum* -, assim, a Educação Infantil está em continuidade para o 1º ano do Ensino Fundamental. Isso significa que o 1º ano deve incorporar as aprendizagens experenciais vividas na última etapa (pré-escola), valorizando-as e tomando-as como contínua no aprender da criança. Isto é, partir do que já se sabe para dar continuidade e coerência ao processo de aprender e não entender que a escola se inicia (e

assim, o seu aprender) quando a criança entra no 1º ano. “Trata-se de uma transição de crianças e famílias não apenas entre dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, 2016, p. 103).

O autor evidencia a preocupação desse salto entre duas culturas escolares de modo que em termos organizacionais, institucionais e ainda de práticas pedagógicas, a transição não pode materializar as rupturas culturais e evidenciar no 1º ano uma cultura transmissiva do primeiro ciclo dos anos iniciais. Por outro lado, trazer para a Educação Infantil uma aplicabilidade de sequencialidade regressiva com um princípio transmissivo de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo, somente contribui para institucionalizar precocemente as crianças com prejuízo para seu desenvolvimento (Formosinho, 2016).

Posto esse aspecto, não cabem discursos de que o que acontecia em termos de experiência na Educação Infantil não possuem relação com o cotidiano e atividades do 1º ano do Ensino Fundamental. Também não comporta uma ideia de Educação Infantil preparatória (transmissora de conteúdos) para maturação ou prontidão da criança para entrada no 1º ano. Nesse sentido, como exemplo, a prática do jogo como elemento educativo permitido/autorizado livremente na Educação Infantil e sob métrica didática do Ensino Fundamental, não faz sentido pedagógico. O jogo é elemento educativo, é um mediador ou ferramenta do pensamento para interiorização dos conhecimentos científicos desde a Educação Infantil, e não somente na entrada nos anos iniciais. Neste ínterim, o presente estudo trata do jogo inerente ao processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental a partir da questão: como se dão os aspectos de jogo da criança entre a pré-escola na fase transicional para o 1º do Ensino Fundamental? O estudo apresenta e problematiza o jogo a partir de narrativas de crianças da pré-escola e do 1º ano no contexto de transição entre ciclo escolar.

A mobilização da literatura recente que considera a criança como sujeito principal de estudos científicos (Dias, 2014; Espírito, 2015; Checconi, 2016; Medeiros, 2016; Ferrão, 2016; Santos, 2018) indica que as produções sobre a transição escolar abordam/escutam a criança apenas em uma das etapas da Educação Básica (ou na Educação Infantil ou no início do Ensino Fundamental), mas não entre ciclos. Além disso, os estudos parecem não centralizar o debate acerca da presença do jogo nesses contextos culturais escolares, ou ainda posicionam o jogo como mero recurso metodológico de aprendizagem da criança na escola. Isso engloba o risco de considerar o jogo excessivamente didatizado ou somente como uma atividade dirigida a um fim de transmissão de conteúdo, especialmente no Ensino Fundamental. O estudo que deriva este artigo assumiu relevância ao eleger a centralidade das discussões em torno do jogo como presença necessária no processo de aprendizagem da criança, concretizado em ações cotidianas do fazer curricular tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A brincadeira, por seu turno, assim nomeada na Educação Infantil, representa uma forma de expressão fundamental da criança, pois promove meios para a exploração do mundo e a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Representa a realidade e possibilita que as crianças compreendam as coisas e acontecimentos da realidade e podem construir significados sobre essa vivência. Na perspectiva do desenvolvimento humano, os autores da teoria histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e Luria) definem essa ação como mediadora da apropriação cultural humana, além de ser condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, a imaginação, a atenção, entre outras funções inerentes à constituição da inteligência e da personalidade do sujeito (Leontiev, 1978).

As DCNEI, por seu turno, consideram a brincadeira como estruturante para a aprendizagem na educação infantil. Vale destacar que apesar da consideração do termo brincar na DCNEI, os estudos de literatura internacional compreendem o brincar como jogo, utilizando essa terminologia (Brougère, 2011; Huizinga, 2021; Elkonin, 1998). A literatura brasileira compreende brincar e jogar como atos sociais que apesar de

próximos e pertencentes a cultura lúdica, comportam especificidades. Nesse sentido, o jogo traz regras mais sólidas, imutáveis até o final de cada partida e definidas ao início de cada jogada. Os jogadores podem ser competidores, mas sempre parceiros. No brincar, as regras existem, mas são ocultas e mais flexíveis (como brincar de escolinha em que os papéis sociais comportam regras de ação) (Kishimoto, 2010). Assume-se a ideia de jogo no sentido da literatura internacional (Brougère, 2011; Huizinga, 2021; Elkonin, 1998), correspondente a uma atividade humana voluntária, de manipulação da realidade para satisfação de interesses ou vontades, marcada por limite de espaço e tempo, uma forma de compreensão da realidade, geradora de prazer, mas também de desprazer. O jogo é oposto à realidade, mas apoiado nela, sério e com regras - sejam estas mais ou menos flexíveis. Ou seja, quanto trata-se de jogo fala-se também do brincar.

Brougère (2011) trata de uma cultura específica do jogo denominada de cultura lúdica. Esta corresponde a um conjunto de procedimentos que tornam possível a realização desse ato social que nasce de uma cultura maior. Para o autor, a cultura lúdica corresponde a um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo” (Brougère, 2011, p. 23). Além da criança ser um receptor da cultura, ao jogar ela também é um agente cultural, pois ao se apropriar de algo é modificada socialmente, podendo também modificar e modificar-se. Os momentos de jogo se apresentam cruciais aos processos de socialização, interação, formação e produção das culturas infantis, posto este como fato social do contexto de vida da criança.

## Trajetória metodológica

O estudo realizado foi de caráter qualitativo exploratório (Minayo, 1994; Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 1986). Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a partir da perspectiva das narrativas orais infantis (Oliveira-Formosinho, 2008; Cruz, 2008). Buscou-se compreender o que as crianças narravam sobre a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco o viver o jogo nesse processo.

Participaram crianças de uma instituição municipal de Educação Infantil (na última fase da pré-escola) e as mesmas quando ingressadas no 1º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental, ambas situadas em cidade do interior paulista brasileiro. As instituições foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação do município participante, considerando a proximidade de localização pelo fato de condução das mesmas crianças de uma unidade para outra.

Foram convidadas para o estudo 21 crianças do total de uma turma da pré-escola. No entanto, foram analisadas as narrativas orais de 13 crianças (sendo 10 meninas e 3 meninos com idades variando entre 6 e 7 anos) em detrimento dos critérios estabelecidos. Cumpre ressaltar que essa diferença entre o número de meninas e meninos se deve ao fato de que a própria turma possuía essa composição e não por se estabelecer critério de gênero. O único critério de inclusão aplicado foi: crianças ingressantes de uma turma de 1º ano do período vespertino do Ensino Fundamental da escola investigada, sendo as mesmas pertencentes à pré-escola do período vespertino de Centro de Recreação e Educação do município. Isto é, a produção dos dados foi realizada com as mesmas crianças enquanto estavam matriculadas na Educação Infantil e no momento em que ingressaram (início do ano letivo) no 1º ano do Ensino Fundamental. Como critérios de exclusão estabeleceu-se: i) crianças não oriundas do Centro de Recreação e Educação participante do estudo; ii) crianças que, no Ensino Fundamental mudaram de escola e/ou de período e/ou que não estavam ingressando no Ensino Fundamental; iii) crianças de outras turmas que não aquelas do 1º ano do Ensino Fundamental do período vespertino da escola municipal participante.

Cruz (2008) afirma que desde o século XX as crianças começaram a aparecer nos estudos como participantes de pesquisa que, em sua maioria, tem a psicologia como base teórica e metodológica. No entanto, esses estudos não possuíam o objetivo de esclarecer opiniões, desejos, preferências de crianças, o que

revela que mesmo a criança sendo “objeto” de estudo ou participante ela não era vista e nem compreendida enquanto um indivíduo que possuía a capacidade de se comunicar. Além disso, as pesquisas eram laboratoriais, artificializando os contextos empíricos.

O estudo matriz foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade pública de pertencimento<sup>1</sup>. Foram tomados os cuidados éticos no que se refere à participação e ao anonimato da identidade da criança, sendo eles: ambientação prévia da pesquisadora junto ao grupo de crianças realizando visitas nas unidades escolares e permanecendo alguns dias no cotidiano das instituições; aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido com leitura em roda de conversa e uso de desenho para aceite de participação da criança na pesquisa; adoção de nomes fictícios; membros definidos pelas próprias crianças para sessões de coleta; sessões realizadas no Centro de educação infantil e na escola (em ambientes conhecidos pelas participantes e solicitados por elas); organização do espaço de coleta de modo a dar conforto para as crianças e o modo de explicação/proposição das perguntas dos roteiros de entrevista (priorizou-se a fala não formal e adaptada às condições de entendimento das crianças).

Também foram respeitadas as respostas dadas pelas crianças, não pedindo para que as mesmas replicassem detalhando ou respondessem aquilo que não queriam responder; aceitou-se respostas como “não sei”, “não quero responder” ou “estou cansada”; as risadas entre elas e os gestos de interação, o silêncio e a quebra do silêncio com a continuidade da narrativa de modo que falassem com conforto e disposição. Em caso de manifestação de dúvida por parte da criança, a pergunta foi novamente explicitada. Foi realizado um ordenamento nas falas infantis para que quando uma criança narrasse, as demais aguardassem.

As sessões oficiais de coleta empírica na pré-escola foram realizadas por agrupamento (maioria de duplas, mas com alguns trios) com duração média de 77 minutos, sendo 51 minutos para o primeiro roteiro e 26 minutos para o segundo. O período de produção desses dados durou quatro dias, sendo três para a aplicação do primeiro roteiro e um para o segundo. No 1º ano do Ensino Fundamental ocorreu em apenas um dia para trato de um único roteiro devido ao início da pandemia de Covid-19 e a interrupção do atendimento presencial nas unidades escolares<sup>2</sup>. Nessa etapa, as entrevistas foram realizadas de modo remoto e individual, gravadas e posteriormente transcritas, tendo duração média de 42 minutos cada.

Para a etapa de obtenção dos dados empíricos na pré-escola foram propostos dois roteiros de entrevistas compostos por perguntas com o mesmo objetivo, porém, formuladas de formas diferentes para adequar às linguagens e as condições de interpretação das crianças, bem como para obter fidedignidade e reafirmação ou confirmação das respostas. Os roteiros foram compostos por questões, como: - O que é brincar ou jogar para você? - Do que você gosta de brincar ou jogar na escola? - Você gosta de vir para a escola? Por que? - Como você gostaria que fosse a escola? - O que gostaria de fazer durante seu horário na escola? - Conte sobre suas brincadeiras ou seus jogos na escola. Elas acontecem? De que modo, me conte. - O que você acha da escola? - Me fale qual seria a escola dos seus sonhos? - Como seria a escola que você gostaria de ficar todo dia? - O que gostaria de fazer na escola? Me conte.

Ao “privilegiar a voz da criança requer uma metodologia de pesquisa que contemple as múltiplas manifestações do mundo infantil” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 7). Por isso, foram seguidos ainda alguns passos propostos pela autora, sendo eles: verificar se as perguntas propostas atenderam aquilo que se quer descobrir; se não são ambíguas e se a criança entendeu aquilo que se está pedindo. Para tanto, foi feita uma coleta de dados piloto com quinze crianças divididas em seis grupos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 assegura que a criança possui o direito de ser escutada, bem como de também de participar e ter controle sobre sua vida. De acordo com Oliveira-Formosinho (2008) é preciso também acreditar que as mesmas possuem competências para compreender, refletir,

<sup>1</sup> Número de aprovação: CAAE no 19691719.90000.5504.

<sup>2</sup> Por meio do Decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020, de forma abrupta no período de calendário de coleta empírica, a normatização do governo brasileiro para interrupção do atendimento presencial nas unidades escolares afetou o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que com duração de 24 meses para execução completa, demandou uma flexibilização com diminuição das sessões de entrevista com as crianças do 1º ano do ensino fundamental.

dar respostas válidas e participar da vida social, pois é um ser que tem competência cognitiva, moral, social, emocional e racional.

Para organização e a análise dos dados foram aplicadas as técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1979). A abordagem consiste em uma “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 19). Inicialmente houve a organização do *corpus* do estudo oriundos da transcrição das entrevistas. Em segundo, a definição das unidades de registro seguida da definição e delimitação do contexto temático e, por fim, enumeração, análise de frequência e definição de categorias. Emergiram quatro categorias *a posteriori*, resultantes do estudo matriz. Nesse artigo é apresentada a categoria referente à Cultura lúdica, formulada por cinco unidades de registro, conforme Quadro 1.

**Quadro 1 – Categoría e unidades de registro**

<b>Categoría 1</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Cultura Lúdica</b>	a. Atividades com água e/ou piscina
	b. Brincadeiras com fantasia
	c. Pega-pega e esconde-esconde
	d. Tanques de areia
	e. Brinquedão de madeira

Fonte: Adaptado de [omitido].

## **Cultura Lúdica: os jogos preferidos e a escola dos ‘sonhos’**

Os resultados sobre a cultura lúdica partem da identificação dos jogos preferidos apontados pelas crianças sendo aqueles mais realizados por elas e ainda o que gostariam que tivesse de brinquedos ou jogos em uma ideia de escola dos ‘sonhos’. Pode-se dizer que o conjunto de jogos identificados compõem a cultura lúdica escolar (Brougère, 1997; 2015) dessas crianças. A cultura lúdica é formada no contexto de relações interpessoais em que o sujeito participa e é constituída por várias dinâmicas, como a realização de jogos e pela transmissão da cultura acumulada. Isso significa que quando as crianças ensinam algum modo de jogar para outra criança, elas transmitem e significam a cultura maior e a própria cultura lúdica (Brougère, 2011).

Para o autor, o desenvolvimento da criança não irá gerar uma cultura lúdica, mas sim determinar que experiências serão possíveis, isso porque a cultura lúdica se forma nas relações sociais estabelecidas. A cultura lúdica é definida pelas relações interpessoais. Cada sociedade terá a sua própria cultura lúdica, desta forma, ninguém terá uma cultura como a do outro. Brougère (2015, p. 25) propõe: “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”. A criança não nasce sabendo jogar, como algo natural do desenvolvimento, mas “aprende-se a jogar”, como ressalta Brougère (1997, p. 104).

Com base nos aspectos metodológicos eleitos ao estudo, são apresentadas e discutidas as ações de jogo narradas e produzidas pelas próprias crianças nos dois contextos investigados.

Os resultados evidenciaram os seguintes jogos realizados e ainda uma ideia sobre o que deveria ter na escola dos ‘sonhos’: jogos com água e/ou piscina; com fantasias; pega-pega e esconde-esconde; tanques de areia e brinquedão de madeira. Os jogos com água e/ou piscina emergiram da pergunta sobre como seria

uma escola onde as crianças gostariam de estudar ou como seria a escola dos sonhos para cada uma delas (tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais). As atividades com água ou piscina resultaram como jogos que as participantes mais gostariam de realizar na escola (resultado presente nas narrativas para ambas as unidades escolares). Mas, como resultados, houve ainda uma intensidade maior de narrativas das crianças sobre jogos com água na época em que estavam na educação infantil. As entrevistas no período da pré-escola foram realizadas no verão, em época de temperaturas climáticas elevadas, o que pode justificar o fato de terem sidas intensamente citadas.

Cabe ainda pensar que na compreensão dessas crianças a disponibilidade da água como brinquedo ou suporte para o jogo é mais fácil ou permitido como conquista a alcançar na Educação Infantil se comparado ao 1º ano. Trata-se de pensar a transição tomando as culturas escolares. As crianças conseguem identificar que a cultura escolar da Educação Infantil é ainda um pouco mais flexível que a cultura escolar presente nos anos iniciais (e desde o 1º ano). Pode-se admitir ainda uma compreensão sobre estar na escola como espaço para recrear-se, divertir-se, criar ludicamente, obter prazer brincando na piscina e interagindo com outras crianças, fato que pode distanciar-se da ideia de estudar e de aprender.

Jhulia: “Eu ‘gostava’ que tivesse na escola um monte de piscina” [Dá ênfase na palavra ‘monte’ e abre os braços para demonstrar amplitude]

Alice B. [se deitando no chão]: “Mas eu só ia na piscina funda e ia ficar relaxando”

Alice B.: “Também de ter um parque de diversões” [Lavinia fala junto, tentando finalizar a frase da colega]

Pesquisadora: “Um parque de diversões?”

Jhulia: “De água”

Alice B.: “Tudo é de água!”

Pesquisadora: “Ah, legal. Viu, e me contem como seria a escola dos sonhos de vocês? Como seria a escola que vocês gostariam de estudar?”

Lavinia [responde imediatamente e com a voz animada, dando risada]: “Que tem uma piscina”

Yasmin [concordando com a colega]: “Piscina!” (Narrativa 1, diário 2, Jhulia, Alice B. e Maria Joaquina, 2019).

A composição da cultura lúdica é diversificada por vários fatores, extrapolando as condições climáticas. Indubitavelmente, a sociedade em que o sujeito está inserido determina a sua formação, pois o jogo remonta a cultura de cada região em seus aspectos culturais, econômicos, políticos, ambientais e geracionais. As manifestações do jogo são diversificadas pelos valores que permeiam a sociedade em que ele vive. Nesses resultados, a piscina como potência ou suporte para o jogo podendo ser entendida como um gigante brinquedo, foi assumida como ambiente idealizado/desejado.

Esses resultados anunciam que o ambiente externo foi assumido como preferido nas unidades escolares e não as salas, dado que os objetos em sala, mobiliário específico e outros tipos de brinquedos ‘didáticos’ ou mesmo simbólicos, de construção ou mesmo livros não foram destaque nas narrativas infantis (para ambas as etapas). A piscina e a água como elementos lúdicos se apresentaram na essencialidade como oposição às atividades sérias da vida escolar cotidiana, como estudar, ler, realizar tarefas ou fazer jogos pedagógicos na escola (seja na educação infantil ou no 1º ano).

Este fato coincide com o próprio pensamento histórico sobre a oposição entre a atividade do jogo *versus* e a atividade de estudo. Isso leva, segundo Brougère (1998), a própria ideia de confusão do que é ou não é jogo (no sentido de jogo livre) ou o que é ou não é atividade escolar de jogo (jogo como elemento didático ou conhecido como jogo dirigido). O autor destaca ainda que o jogo historicamente somente foi incorporado e aceito na Educação Infantil como jogo dirigido ou jogo didático na oposição do jogo livre. Isso significa que brincar na piscina (como desejado pelas crianças) não se apresenta, na perspectiva escolar, como algo que favoreceria o estudo e a aprendizagem. A piscina e o brincar com água estariam mais adequadas na visão da cultura escolar como sendo atividades recreativas (clubes, ambiente domiciliar, práticas corporais infantis) e não como atividades pedagógicas (e de aprendizagem), mesmo que na Educação Infantil.

Os jogos de representação também foram resultados evidenciados neste estudo e contemplaram o uso de fantasias. O elemento simbólico com suporte de fantasias como vestimentas foi evidenciado como favorito pelo grupo de crianças, especificamente, nas narrativas da Educação Infantil. Vigotski (1998) considera a imaginação como uma característica que define o jogo valendo-se da (re)criação e fantasia e para satisfazer necessidades e desejos. A brincadeira ou o jogo com a imaginação, no caso, a imitação de personagens a partir do uso de fantasias permite que a criança separe o pensamento do objeto real ressignificando os objetos e potencializando a situação imaginária. Isso compreende manipular a realidade e encarnar, como dizia Campbell (2010), personagens idealizados ou de um certo mistério de modo a entender as suas vidas.

A cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para acclimatá-la ao jogo (Brougère, 1998, p. 4).

Conforme aponta Facci (2004), esta preferência se justifica pelo fato de que a criança na Educação Infantil possui como atividade dominante o jogo de papéis sociais ou de faz-de-conta (chamados ainda de jogos simbólicos). É no faz-de-conta que a criança aprenderá sobre regras, pois precisa obedecer as regras que fazem parte da função/papel social representado, como os comportamentos de um certo personagem. Tal resultado apareceu nas narrativas das crianças de ambas as etapas.

Pesquisadora: “E do que vocês brincam quando estão de fantasia?”

Manoela: “Ah...” [é interrompida]

Julinha: “Ah, a gente brinca de princesa, porque a gente fica vestida de princesa” [jogando os cabelos para trás imitando as princesas]

Manoela: “A gente roda, a gente faz qualquer coisa”

Julinha: “A gente brinca de roda-roda”

Manoela: “Tem vários vestido bonito e a escola também é legal”

Julinha: “Aí, eu gosto mais daqueles compridos e com brilho” [passa a mão pela perna para demonstrar até onde vai o vestido]. (Narrativas 2, diário 1, Julinha e Manoela, 2019).

Os jogos com fantasia foram citadas apenas pelas meninas e, ao serem questionadas sobre quais fantasias a instituição possuía, citaram apenas as fantasias de princesas ou de personagens ditas femininas.

Jhulia [falando ao mesmo tempo que Alice B.]: “A gente adora brincar de fantasia”

Alice B. [abraça Maria Joaquina e fala bem baixo]: “A gente se diverte”

Pesquisadora: “Vocês se divertem e gostam de brincar de fantasia?”

Alice B.: “Sim, é a nossa brincadeira mais legal”

Pesquisadora: “E como que é essa brincadeira de vocês?”

Alice B.: “A gente põe a fantasia e aí gente vira princesa”

Pesquisadora: “E é sempre fantasia de princesa ou vocês colocam outras fantasias?”

Alice B.: “Sempre de princesa” [Jhulia fica tentando repetir a fala da colega]

Pesquisadora: “Você também Jhulia?”

Alice B.: Ela só gosta de pegar uma mochila colorida

[Jhulia faz um sinal de positivo com a cabeça] (Narrativa 1, diário 2, Alice B, Jhulia e Maria Joaquina, 2019).

Questiona-se o fato de a maioria das fantasias disponíveis na Educação Infantil serem ditas de uso das meninas, podendo excluir os meninos desta experiência. O fato pode estar relacionado à visão comum de que o brincar/jogo com a imaginação é algo voltado para as meninas, quando os meninos devem brincar de coisas voltadas ao universo do trabalho, como médico, polícia ou bombeiro (profissões de cunho intelectual e não sonhadoras/fantiosas). Para Kishimoto (2010), a diferenciação de brincadeiras entre as que são de meninos e de meninas não existe em termos biológicos, sendo esta uma separação cultural. A

autora afirma que quando não é feita a separação entre as brincadeiras de meninos e meninas, o resultado é uma maior aquisição de toda a cultura infantil já produzida.

Os resultados permitem problematizar a transição entre ciclos no sentido da continuidade educativa, do que Formosinho (2016) chama a atenção para a preocupação com as diferenças entre as duas culturas escolares, de modo que em termos organizacionais, institucionais e ainda de práticas pedagógicas. Cada etapa não pode materializar rupturas culturais, de forma que as experiências vividas na educação infantil não “sirvam” ao 1º ano ou o que ocorre na Educação Infantil é uma transmissão preparatória (cultura transmissiva, como destaca esse autor) especialmente para alfabetização nos anos iniciais. Ou seja, brincar com fantasias dentro da proposta de papéis sociais ainda ainda pode ser realizado na pré-escola, mas no 1º ano a cultura escolar impõe e submete à criança a um cotidiano de ‘encarceramento’ do corpo em detrimento do ‘uso do pulso’ para a alfabetização, no sentido do corpo restrito as mãos.

A preocupação pedagógica excedente com a aquisição da alfabetização no Ensino Fundamental afasta a criança do viver o mundo do faz-de-conta na escola, prevalecendo o jogo somente no recreio escolar ou nas aulas de Educação Física. Isso não significa menosprezar a relevância da aprendizagem da alfabetização, mas considerar as oportunidades que o jogo pode trazer para essa aprendizagem da leitura e escrita, tal como de outros componentes curriculares. O jogo pode, assim, ser tomado como meio altamente motivador para essas aprendizagens. Questiona-se ainda o fato de a maioria das fantasias serem colocadas em narrativas de meninas podendo gerar uma ideia de exclusão dos meninos nessa produção lúdica. Mesmo considerando que a maioria do agrupamento de pesquisa era composto por meninas (10 meninas e 3 meninos), vale ressaltar que não houve narrativa de meninos sobre o uso de fantasias, de brincar de princesa ou mesmo de roda.

A relação de gênero esteve fortemente identificada na unidade de registro dos jogos com fantasias. O fato pode estar relacionado à visão comum de que o jogo com a imaginação e com personagens como princesas (e não super heróis) é algo voltado para as meninas, quando os meninos devem brincar de coisas voltadas ao universo do trabalho, como médico, polícia ou bombeiro (profissões de cunho intelectual e não sonhadoras/fantiosas). A diferenciação dos jogos entre aqueles que são considerados pelo senso comum como aqueles de meninos e outros de meninas é uma questão cultural que precisa ser superada. Não é possível que o jogo tenha influência sobre a opção sexual de alguma criança pois, para elas, essa conotação não existe. A questão de gênero estabelecida no jogo entre os considerados jogos de menino e de menina são arraigados no imaginário social do senso comum.

Para Kishimoto (2010) quando não é feita a separação entre jogos de meninos e de meninas, o resultado é uma maior aquisição de toda a cultura infantil já produzida e a diminuição ou anulação do risco de preconceitos, de evidências de gênero e hierarquização de culturas. Brincar de princesa entre meninas evidencia uma cultura lúdica que espelha uma cultura maior, de divisão entre fazeres de meninos e representações sociais e de meninas. A princesa traz uma representação social da beleza, da delicadeza, do amor, da perfeição da ação, da boniteza. Brougère (1998, p. 5) destaca que em todo jogo é necessário a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura. Uma cultura que coloca para as meninas uma experiência sob delicadeza, plenitude, beleza e gentileza.

Diferentemente dos marcadores sublinhados nos jogos de faz-de-conta, os resultados evidenciam os jogos de pega-pega e de esconde-esconde (jogo de regras) como os abordados com mais intensidade tanto por crianças na Educação Infantil quanto no 1º ano. O pega-pega foi evidenciado como um jogo mais realizado nas aulas de Educação Física nos anos iniciais, materializando a influência destes momentos na formação da cultura lúdica escolar e na oportunidade do corpo inteiro em ação.

Rex: “A gente brinca lá no brinquedão de madeira, a gente brinca de esconde-esconde” [enquanto Rex fala, Murilo vai falando ao mesmo tempo, tentando falar as mesmas coisas que Rex está falando]

Murilo: “A gente brinca de pega-pega”

Rex: “Um monte de coisa” [fazendo um movimento com a mão, para demonstrar que tem várias coisas] “Mas eu corro pra perder caloria”  
Daniel: “Na areia”  
Murilo: “Na areia, areia”  
Rex: “Na areia” [concordando com o que os colegas falaram]. (Narrativa 1, diário 5, Daniel, Murilo e Rex, 2019).

O pega-pega, a areia e o brinquedo de madeira do parquinho foram narrados como ações presentes tanto na educação infantil quanto no 1º ano e por meninos e meninas. A transição entre ciclos anuncia que quem transita é a criança e esta transita com suas vontades, preferências e seus modos de viver a infância. Ou seja, a infância não é deixada na Educação Infantil, isto é, quando a criança segue para o 1º ano. Isso implica considerar que a cultura lúdica marcante em seu modo de viver não é abortada. Não há uma substituição da criança pelo aluno, assim como de seus interesses e modo de jogar e se relacionar. Transita a ‘criança inteira’ para o 1º ano e com as aprendizagens adquiridas em seu percurso anterior. Tal aspecto deve ser considerado a partir da proposição de Formosinho et al. (2016) de que as transições entre ciclos devem ser assumidas como continuidade educativa entre a Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental, pois a aprendizagem é um contínuo e permanente, tal como a infância com suas experiências vividas que não se perdem ao transitarem entre etapas escolares.

As formas, regras e contextos dos jogos de “pega” (pega-pega e esconde-esconde, por exemplo) demonstraram o acúmulo da reprodução e a cada vez que se joga a oportunidade de significação dessa cultura inerente aos jogos tradicionais. Possivelmente, esses jogos foram aprendidos com a participação, observação ou pela transmissão da cultura lúdicaposta nesse jogo, e como cada criança pode ter aprendido de uma forma e com regras diferentes, na transição dos contextos e mesmo ciclos escolares. Outro destaque no escopo desses jogos é o movimento totalizante do corpo e as interações que são estabelecidas entre as crianças, visto que a criança aprende e se desenvolve por meio da sua interação com o próprio corpo, outros corpos e objetos da natureza humana, com ênfase nas relações sociais que são vividas ao longo de convívio nas instituições.

Trata-se de assumir que a transição não pode deixar escapar o ser criança vivente e que transita entre as duas culturas escolares. Como destacado por Formosinho (2016), não se pode materializar rupturas culturais na transição entre ciclos desconsiderando o ser criança e que joga como atividade mais intensa e preferida de vida. O jogo é uma necessidade infantil e mecanismo de aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Não há rompimento dessa necessidade ao ingressar no 1º ano, ou seja, não deve ocorrer uma escolarização do corpo infantil e uma redução do corpo em experimentação ao ‘uso do punho’ na alfabetização.

Além do jogo de “pega” outra ação lúdica evidenciada nas narrativas foram os jogos no tanque de areia. Nos Centros de Educação Infantil do município foi feito um sistema de rodízio entre os espaços físicos para que todas as turmas tivessem o acesso democratizado. Por isso, especialmente na pré-escola, jogos no tanque de areia foram intensamente citados, mas cada um foi narrado rememorando o jogo em um local com areia diferente, posto que a instituição possui diversos tanques. Ao jogarem nesses espaços, as narrativas revelaram que não eram apenas jogos com o artefato areia que se realizavam, mas também outros, em sua maioria, atividades caracterizadas como jogos de papéis sociais, o que reforça a atividade dominante simbólica para a criança da Educação Infantil.

Pesquisadora: “E o que mais que vocês brincam aqui na escola?”  
Jhulia: “Areia” [respondendo rapidamente]  
Alice B.: “Areia” [respondendo da mesma forma que a outra colega]  
Jhulia: “Areia e agora a gente tá brincando de massinha”  
Alice B.: “É quando...” [a outra criança tenta falar alguma coisa, mas ela começa a falar baixo, pois a outra já está falando]  
Alice B.: “Massinha é a nossa coisa mais favorita e calma que eu gosto”  
Jhulia [colocando as mãos no ombro da colega]: “Eu gosto de fantasia”

Pesquisadora: “E como são essas brincadeiras aqui na escola?”

Alice B.: “Ela é muito legal”

Jhulia [começa repetindo o que Alice B. falou, e depois complementa]: “Ela é muito legal, muito divertido”

Pesquisadora: “E do que vocês brincam quando vocês estão na areia?”

Jhulia: “A gente brinca de mamãe, ‘filinha’”

(Narrativa 2, diário 4, Alice B. e Jhulia, 2019).

O interesse pelo parquinho com areia é um privilégio das escolas públicas brasileiras de Educação infantil, fato que reforça a diferença de estrutura e de organização de espaço entre as instituições. Jogar em tanques de areia foi um resultado exclusivo da Educação Infantil, pois na escola de Ensino Fundamental não existia tanques de areia ou espaços com areia. Isso revela uma diferença de arquitetura entre uma escola da infância e uma escola de ensino fundamental e a possível compreensão de que a escola de anos iniciais é um lugar de estudo *versus* jogo (especialmente o jogo livre).

A última manifestação da cultura lúdica intensamente narrada foi o denominado ‘brinquedão de madeira’. Trata-se de um brinquedo posicionado em um dos tanques de areia do Centro, rememora um *playground* feito de madeira com diferentes tipos de balanço, escorregador, gangorra, rede para subir, etc.

Pesquisadora: “E o que mais que vocês brincam? Do que vocês brincam?”

Manoela: “Brinquedão de madeira”

Pesquisadora: “E do que vocês brincam lá?”

Manoela: “A gente...” [faz pausa para pensar e é interrompida pela colega]

Julinha: “A gente escorrega, balança e” [pausa], “e sobe, desce, sobe, desce, sobe, desce” [dando risada e fazendo com a mão um movimento de subir e descer].

(Narrativa 2, diário 1, Julinha e Manoela, 2019).

Sempre que citado, o ‘brinquedão’ estava relacionado ao que gostavam de fazer na escola e quais eram as brincadeiras e brinquedos favoritos. Da mesma forma, esta narrativa foi apenas das crianças da Educação Infantil, brinquedo exclusivamente presente na instituição nos parquinhos.

Por fim, quando se fala no jogo como promotor da aprendizagem não se fala apenas da atividade lúdica com fins didáticos ou sistematizados, mas também e, principalmente, do jogo livre e espontâneo. Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica ou objetivos ou competências de aprendizagens a serem adquiridas, mas a autonomia para a criança explorar, experimentando, inventando, descobrindo, criando no contexto do foco central de aprender certa competência.

## Considerações finais

O objetivo deste estudo foi examinar e problematizar por meio de narrativas de crianças o jogo na transição entre ciclos escolares (da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental). Ao narrar sobre os jogos preferidos, os mais realizados e a escola dos ‘sonhos’, as crianças evidenciaram jogos simbólicos, jogos em parquinhos ou tanques de areia e em grandes espaços externos com o corpo inteiro em jogos de pega/correr e de competição e envolvendo água (como o interesse por uma escola com piscina). As fantasias de personagens como princesa também foram identificadas como suportes do jogo, brinquedos que foram destacados especialmente pelas meninas e com prevalência na Educação Infantil. Na transição entre ciclos escolares, a escola de 1º ano foi lembrada como aquela com menos espaço de parques infantis e tanques de areia, tal como o ‘sonho’ de uma piscina no local.

O estudo é colaborativo na perspectiva de anúncio sobre uma proposta de sustentação de transições entre ciclos escolares de forma mais exitosa. Nesses termos, os resultados revelaram a necessidade de pensar estruturalmente e curricularmente, em aspecto de aprendizagem infantil como uma continuidade educativa e não ruptura entre culturas escolares e experiências das crianças. Com isso, a desconsideração da

permanência da infância no 1º ano é um elemento que deve ser superado, dado que a criança lúdica é a mesma que frequentava a Educação Infantil e avança para a escola de Ensino Fundamental.

Aprender é um *continuum* e as experiências de jogo (e não somente estas) vividas na Educação Infantil não devem ser desconsideradas ou abolidas no 1º ano. Isso significa que o seu modo de viver a infância e ver o mundo via jogo e corpo inteiro em ação continua presente no Ensino Fundamental. No entanto, isso não significa desconsiderar as especificidades de cada etapa, a saber com referências sustentadas pela BNCC e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. A criança do 1º ano não deixa de ser criança e passa a ser um aluno de modo instantâneo, mas mediante experimentações com o conhecimento de modo concreto vai conquistando a capacidade hipotética que deve ser incentivada, inclusive, pela mediação do jogo. O interesse pelo jogo permanece no 1º ano e segundo referenciais construtivistas, a aprendizagem é um espiral em que a etapa anterior é colaborativa a etapa seguinte de aprendizagem e não excludente.

Sustentar transições exitosas da Educação Infantil para o 1º ano exige uma parceria entre profissionais de ambas as unidades e das famílias, de modo a constituir uma práxis de continuidade e não ruptura ou distanciamento de currículo e práticas. Quem transita é a criança enquanto sujeito ativo, pensante e que continua a aprender via jogo, tendo nesta atividade a sua ação preferida. O jogo deve ser tomado como um direito e não somente uma necessidade para a criança e a estruturação dos ambientes na escola de anos iniciais deve considerar esse direito, inclusive sob ambientes sociais externos como a organização de parquinhos de areia e com amplos brinquedos. Ainda sob essa proposição, não é suficiente a existência do ambiente se a autorização para o jogo ocorrer somente em momentos de recreio ou aulas de educação física.

O presente estudo contribui para a valorização das vozes das crianças, pois suas narrativas evidenciaram fragilidades, nomeadamente, sob o Ensino Fundamental, dado que o jogo foi evidenciado em momentos delimitados, como apenas nas aulas de Educação Física. As crianças apresentaram diferenças entre a organização das duas etapas da Educação Básica e relataram estas diferenças nos momentos de jogo. Mas para além do tempo disponível para o jogo (menos permitido no 1º ano), os achados mostram diferenças de organização de ambientes na educação infantil e no ensino fundamental.

O material aqui proposto deixa contributos no aspecto do fazer pesquisa educacional, pois estudou as crianças e suas culturas por meio das suas próprias vozes. Além disso, tematizou um elemento ainda pouco debatido por meio das narrativas infantis que é a transição entre ciclos escolares. As autoras intencionam que estes achados possam ser desencadeadores de outros questionamentos, com a intenção de produção de novos estudos que somem contribuições quando se pensa transições exitosas ou qualificadas entre ciclos escolares envolvendo crianças.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BARROS, Cristina Oliveira Murbach. *Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanoriente.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo05_09.pdf). Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf). Acesso em: 28 jan. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2015, p. 19-32.

CAMPBELL, Joseph. As máscaras de Deus - Volume 1 - Mitologia primitiva. São Paulo: Phalias Atena, 2010.

CHECCONI, Fabiana Fiorim. *A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações*. 2016. 170f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara – SP, 2016.

Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: <http://www.ohchr.org/pt/professionalinterest/pages/crc.aspx>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CRUZ, Vera Helena Vieira. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018, p. 84 -106.

DIAS, Edilamar Borges. *Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?* 2014. 190f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC, 2014.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. SP: Martins Fontes, 1998

ESPIRIDIÃO, Rosa Maria Vilas Boas. *A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal*. 2015. 158f. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno CEDES*, Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciela; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *Transição entre ciclos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto editora, 2016.

FORMOSINHO, Julia. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: FORMOSINHO, J; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Transição entre ciclos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto editora, 2016, p. 81-106.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. Traduzido por João Paulo Monteiro; revisão e adaptação por Newton Cunha. Nova ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1, Belo Horizonte, 2010. Anais do Seminário Nacional: Currículo Em Movimento. Belo Horizonte, 2010. p. 1-20.

KUHLMANN JUNIOR., Moysés. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. São Paulo: Moraes, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Aline de Souza. *Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental*. 2016. 96 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Cidade de São Paulo – São Paulo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSS, Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, v. 3, n. 3, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Mônica Regina Colaço dos. *Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido*. 2018. 212f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2018.

SIM-SIM, Inês. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, n. 9, p. 111-118, mar., 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

RECEBIDO: 31/01/2025

RECEIVED: 01/31/2025

APROVADO: 05/05/2025

APPROVED: 05/05/2025