

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



PUCPRESS

“Bateu o sinal. Tá na hora de brincar!”: percepções infantis na transição escolar

“The bell rang. It’s time to play!”: children’s perceptions during school transition

¡Sonó la campana! ¡Es hora de jugar!: Percepciones de los niños durante la transición escolar

Caroline Caciano ^[a] 
Osório, RS, Brasil
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Denise Madeira de Castro e Silva ^[b] 
Osório, RS, Brasil
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Como citar: CACIANO, C.; SILVA, D. M. C. e “Bateu o sinal. Tá na hora de brincar!”: percepções infantis na transição escolar. *Revista Diálogo Educacional*, PUCPRESS, v. 25, n. 85, p. 540-555, 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.085.DS08>

Resumo

O presente artigo objetiva analisar as percepções das crianças, em relação à brincadeira, durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando compreender como a ludicidade pode garantir a continuidade e uma transição bem-sucedida entre as etapas. Os dados foram produzidos em uma pesquisa com as crianças (Caciano, 2024), utilizando a abordagem etnográfica (Geertz, 1989), juntamente com os seus instrumentos metodológicos, a observação participante (Filho e Barbosa, 2010), as rodas de conversa (Garanhni; Alessi, 2022), o diário de campo (Winkin, 1998) e os desenhos comentados (Martins, 2010). A partir das aproximações no campo empírico, obteve-se três unidades temáticas para análises: 1) os sentidos produzidos sobre o tempo; 2) o ambiente escolar e as práticas pedagógicas; 3) os espaços potencializados pelas crianças. Este

^[a] Mestrado Profissional em Educação- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e-mail: ...

^[b] Doutorado em Educação- Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e-mail: ...

artigo resulta de um recorte das análises, de modo que foi possível observar as percepções das crianças em relação à brincadeira, sendo, então, atravessadas pelas questões do tempo e do espaço na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Sendo assim, embora se busque construir uma continuidade entre as etapas, sabemos que a experiência vivida pelas crianças durante o momento de transição gera muitas discontinuidades, visto que a intencionalidade educativa se difere, pois, nessa fase, são encontrados novos desafios no cotidiano pedagógico. Conclui-se que, por intermédio da ludicidade, as crianças potencializaram os espaços através da brincadeira e que, mesmo frequentando uma outra etapa da educação básica, em que novas habilidades são exigidas, as crianças continuavam sendo crianças, necessitando de tempo e espaço para brincar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição entre ciclos educativos. Brincadeira.

Abstract

The aim of this article is to analyze children's perceptions of play during the transition process from Early Childhood Education to Elementary School, seeking to understand how playfulness can ensure continuity and a successful transition between these educational stages. The data were collected in a study with the children (Caciano, 2024), using an ethnographic approach (Geertz, 1989), along with its methodological tools: participant observation (Filho and Barbosa, 2010), conversation circles (Garanhani; Alessi, 2022), the field notes (Winkin, 1998) and commented drawings (Martins, 2010). From the approaches to the empirical field, three thematic units were obtained for analysis: 1) meanings attributed to time; 2) school environment and pedagogical practices; 3) spaces enriched by the children. This article is the result of a cross-section of the analyses, so that it was possible to observe the children's perceptions of play, which were interwoven with time and space in the transition from Early Childhood Education to Elementary School. Thus, although the intention is to build continuity between the stages, it is known that the experience of children during the transition generates many discontinuities, since the educational intentionality differs. At this stage, new challenges are encountered in the daily pedagogical routine. The conclusion is that, through playfulness, the children enriched the spaces through play and that, even though they were attending another stage of basic education, in which new skills are required, they remained children, still in need of time and space to play.

Keywords: Early childhood education. Elementary School. Transition between educational cycles. Play.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las percepciones de los niños sobre el juego durante la transición de Educación Infantil a Primaria, buscando comprender cómo la lúdica puede asegurar la continuidad y una transición exitosa entre estas etapas educativas. Los datos se recopilaron en un estudio con los niños (Caciano, 2024), utilizando un enfoque etnográfico (Geertz, 1989), junto con sus herramientas metodológicas: observación participante (Filho y Barbosa, 2010), círculos de conversación (Garanhani; Alessi, 2022), notas de campo (Winkin, 1998) y dibujos comentados (Martins, 2010). A partir de los enfoques del campo empírico, se obtuvieron tres unidades temáticas para el análisis: 1) significados atribuidos al tiempo; 2) ambiente escolar y prácticas pedagógicas; 3) espacios enriquecidos por los niños. Este artículo es el resultado de un análisis transversal, lo que permitió observar las percepciones de los niños sobre el juego, entrelazadas con el tiempo y el espacio en la transición de Educación Infantil a Primaria. Así, si bien se busca construir una continuidad entre las etapas, se sabe que la experiencia de los niños durante la transición genera muchas discontinuidades, ya que la intencionalidad educativa difiere. En esta etapa, se enfrentan a nuevos desafíos en la rutina pedagógica diaria. La conclusión es que, a través del juego, los niños enriquecieron los espacios y que, aunque cursaban otra etapa de educación básica, en la que se requieren nuevas habilidades, seguían siendo niños, aún necesitados de tiempo y espacio para jugar.

Palabras clave: Educación Infantil. Primaria. Transición entre ciclos educativos. Juego.

Introdução

Desde os primeiros anos de vida, passamos por diversas transições ao longo das diferentes fases do desenvolvimento humano. Quando ainda crianças, por exemplo, começamos a frequentar outro ambiente além do familiar – o escolar – e, assim, seguimos por todas as etapas até chegarmos à faculdade. Enquanto adultos, casar/separar, tornar-se mãe/pai, mudar de casa/localidade, entrar e sair de um emprego são transições que vivenciamos e geralmente estão ligadas às mudanças de papéis, ambientes ou práticas cotidianas. De acordo com os autores Vogler, Crivello e Woodhead (2008, p. 2, tradução nossa), “as transições são os principais eventos e/ou processos que ocorrem em períodos ou conjunturas específicas ao longo da vida”, movimentos esses que estão ancorados na tradição cultural e geralmente representados por ritos de passagem. Os autores Formosinho, Monge, Oliveira-Formosinho (2016) trazem o conceito de *transição entre os ciclos educativos*, isto é, aquelas transições vivenciadas pelas crianças na escola e foco deste estudo. Nesse viés, apontam que a qualidade das transições depende do contexto e do acolhimento, influenciando no desenvolvimento e no processo de transição. Destacam, também, que, por muito tempo, os estudos sobre as transições remeteram a uma concepção individualista do sucesso escolar, em que a responsabilidade de uma transição sucedida era depositada somente na criança, de maneira individual, indicando a ideia de prontidão, independente dos contextos, dos fatores e dos sujeitos envolvidos, centrando o “[...] (in) sucesso da transição sobretudo na criança” (Oliveira-Formosinho; Lima; Souza, 2016, p. 56). Salientam, ainda, a importância de apoiarmos uma *continuidade educativa* das aprendizagens entre a educação da infância e a educação primária, para que as transições sejam bem-sucedidas, assim, “[...] a continuidade do percurso educativo das crianças exige a articulação entre estas duas diferentes etapas da escolaridade básica”, (Monge ; Formosinho, 2016, p. 174), considerando uma colaboração e parceria entre os profissionais e as instituições, havendo a necessidade de uma preparação de todos os participantes envolvidos nessa transição e na educação das crianças. Vale relembrar que a Lei n.º 11.114/2005 tornou obrigatória a entrada das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. No ano seguinte, a Lei n.º 11.274/2006 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos e reafirmou a matrícula de crianças com seis anos nessa etapa. Em 2013, a Lei n.º 12.796/ 2013 tornou obrigatória a Educação Básica desde a Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Médio para as crianças e adolescentes dos quatro aos dezessete anos. Todas essas mudanças resultaram em grandes debates, visto que as crianças de seis anos começaram a frequentar mais cedo o Ensino Fundamental, ampliando a preocupação com a questão da transição entre as etapas e o acolhimento das crianças neste novo ambiente. Desse modo, o presente artigo é decorrente de uma Dissertação de Mestrado Profissional (Caciano, 2024), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A pesquisa desenvolvida no âmbito do referido programa buscou analisar as percepções das crianças a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por intermédio dos seus pontos de vista. A investigação acompanhou um grupo de 21 crianças, durante os meses finais na Educação Infantil e ao longo dos meses iniciais no Ensino Fundamental, de duas escolas públicas do município de Xangri-Lá/RS, buscando valorizar as crianças como sujeitos participantes, evidenciando suas vozes e seus olhares. Dessa maneira, o estudo foi trilhado, metodologicamente, utilizando a abordagem etnográfica (Geertz, 1989), juntamente com os seus instrumentos metodológicos para o levantamento de dados, a observação participante (Filho e Barbosa, 2010), as rodas de conversa (Garanhani; Alessi, 2022), o diário de campo (Winkin, 1998) e os desenhos comentados (Martins, 2010).

A partir das aproximações no campo empírico, das produções e das narrativas das crianças, obteve-se três unidades temáticas para análises: 1) os sentidos produzidos sobre o tempo; 2) o ambiente escolar e as práticas pedagógicas; 3) os espaços potencializados pelas crianças. Este artigo resulta de um recorte das análises da pesquisa, em que foi possível perceber as percepções das crianças em relação à brincadeira, sendo, assim, atravessadas pelas questões do tempo e do espaço, visto que, no novo contexto pedagógico, o tempo de brincar ficou menor, enquanto o período para a realização de atividades escolares aumentou,

reverberando em mais práticas voltadas para a alfabetização e o uso do livro didático. As análises também explicitaram, a partir das fotos realizadas com autoria das crianças, a maneira como, a partir da ludicidade, elas potencializam os espaços por meio da brincadeira. Foi perceptível, pelos espaços escolhidos por elas, para serem fotografados, que, mesmo frequentando uma outra etapa da Educação Básica, em que novas habilidades são exigidas, as crianças continuavam sendo crianças, necessitando de tempo e espaço para brincar. Nesse sentido, busca-se, neste artigo, analisar as percepções produzidas pelas crianças sobre a brincadeira, na transição para o Ensino Fundamental, buscando compreender como a ludicidade pode garantir a continuidade e uma transição bem-sucedida entre as etapas.

Desde o nascimento, a criança já é inserida em um grupo social, de um determinado tempo e espaço, construído culturalmente. Vygotski (1991) aponta o caráter ativo, interativo e criativo da brincadeira como fundamental para o desenvolvimento da criança. Com o faz de conta, os objetos ganham novas funções, além daquelas dadas pela própria cultura, sendo recriados pelas crianças por meio de gestos e palavras, criando suas próprias regras e contextos, ressignificando ludicamente a cultura do qual pertencem.

Assim, a brincadeira é compreendida como uma prática social, capaz de identificar os grupos e suas identidades culturais, pois envolvem um conjunto de artefatos e práticas lúdicas, construídos pelos seres humanos, transmitidos pela cultura e recriados de geração em geração, sendo considerada, portanto, um patrimônio cultural (Borba, 2014). Para as crianças, é com as brincadeiras que elas se apropriam da cultura na qual estão inseridas e constroem sua própria cultura entre pares, a cultura da Infância. Corsaro (2011) apresenta estudos sobre a forma como as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem a cultura em que estão inseridas, chamando de reprodução interpretativa, na qual “o termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (Corsaro, 2011, p. 31). A ludicidade constitui um dos traços fundamentais das culturas infantis, sendo considerada uma das suas atividades mais significativas, pois, para as crianças, “[...] entre o brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmento, 2004, p. 25). Embora as interações e a brincadeira sejam compreendidas como os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil – sendo a brincadeira, inclusive, reconhecida como um direito da criança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), reafirmando sua importância nos processos de desenvolvimento e aprendizagem –, ainda há muito a ser refletido sobre sua efetiva implementação. No cotidiano de algumas escolas, a brincadeira ainda é entendida como um passatempo, designada apenas nos momentos de recreio ou adotada ainda como ferramenta pedagógica para transmitir conteúdo ou treinar habilidades específicas. Frente ao exposto, para compor as análises e o diálogo que me proponho, o artigo está organizado em três seções. Após a introdução, apresento na segunda seção os percursos teóricos-metodológicos e éticos trilhados em uma pesquisa realizada com as crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na terceira seção, a partir das aproximações com as crianças e dos dados produzidos, reflito sobre os sentidos produzidos por elas, em relação à brincadeira, durante o processo de transição. Por fim, compartilho as considerações finais.

Os percursos teóricos-metodológicos

O presente artigo relata as reflexões e as vivências de uma pesquisa realizada com as crianças (Caciano, 2024) durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ancorada na abordagem etnográfica. O campo empírico se deu em duas escolas públicas: uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, ambas situadas no centro do município de Xangri-Lá, litoral norte gaúcho. A pesquisa buscou acompanhar, com visitas semanais, um grupo de 15 crianças, durante os meses de novembro e dezembro de 2023, na Educação Infantil. E, também, 21 crianças, nos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho de 2024, no Ensino Fundamental.

Como instrumentos metodológicos, foram utilizados a observação participante (Filho e Barbosa, 2010), as rodas de conversa (Garanhani; Alessi, 2022), o diário de campo (Winkin, 1998) e os desenhos

comentados (Martins, 2010). Foram também utilizados recursos de gravação de voz e registros fotográficos para uma melhor composição das análises. Nos dois momentos da pesquisa, durante a Educação Infantil e no Ensino Fundamental, foram utilizadas rodas de conversa, buscando contemplar uma maior escuta e participação das crianças. Nas rodas de conversa, foram utilizados *disparadores* (Alessi, 2011), tais como histórias, vídeos e fotos, com o intuito de despertar o assunto e de levantar hipóteses e pontos de vistas das crianças sobre a temática da pesquisa. Durante a pesquisa em campo, vínculos e laços afetivos foram sendo criados, principalmente durante os momentos de brincadeira, favorecendo o desenvolvimento da pesquisa e um olhar atento às particularidades e às vivências do cotidiano infantil, possibilitados, principalmente, a partir da observação participante. Por meio do diário de campo, foi possível revisitar o que foi vivido diversas vezes, analisar e destacar, dentre tantos registros, os episódios que mais se encaixaram com a temática da pesquisa. Dentre eles, trago aqui os que evidenciaram o sentimento das crianças em relação à brincadeira, durante o processo de transição entre as etapas educativas. Embora saibamos que a vivência nunca será a mesma da escrita, o diário foi uma ferramenta essencial e potente para descrever, com maior detalhamento possível, as vivências, os encontros e as rodas de conversa com as crianças. Por fim, busquei, por meio de desenhos comentados, compor a produção de dados, pois, diante de nossas vivências, acredita-se que, a partir dos desenhos, “[...] as crianças vão muito além do figurativo, elas também expressam sentimentos, sons, sensações, temporalidade [...]” (Martins, 2010, p. 71). Por se tratar de uma pesquisa com crianças, é preciso compreender, antes de tudo, que “[...] a dimensão ética é uma opção política e deve estar presente em todas as etapas do percurso investigativo desde a concepção, na execução, nas escolhas e nas negociações realizadas no decorrer do percurso, até a escrita do relatório final e a divulgação dos resultados” (Tebaldi; Carvalho, 2022, p. 02), exigindo do pesquisador uma escuta e um olhar sensível às infâncias e à forma como reproduzem e criam suas próprias culturas entre pares.

Outra discussão e desconstrução que vem sendo refletida acerca da ética nas pesquisas com crianças é a mudança ocorrida em torno da questão da voz: *quem e de onde se fala*. Apresenta-se uma reflexão sobre a questão de poder entre o sujeito pesquisador e o pesquisado, bem como a forma como as diversas vozes são vistas no campo da pesquisa. Nessa perspectiva, Marchi (2018, p. 728) destaca que “[...] de pesquisa sobre se passa à pesquisa com crianças [...]”, indicando uma nova percepção dos pesquisadores em relação à participação e à voz das crianças no processo de investigação, levando em consideração as suas contribuições e o que dizem sobre seus modos de pensar e agir sobre determinado assunto. Vale ressaltar que:

Não se trata de dar (conceder, permitir) voz, e sim de reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa. Lembrando que, no caso das crianças — em especial as pequenas — essa voz não é nem só nem necessariamente verbal, devendo o pesquisador se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão (Marchi, 2018, p. 729).

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa¹ (CEP) e o consentimento por parte dos pais/responsáveis, formalizado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as crianças foram convidadas a participar da pesquisa por meio da apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), um documento elaborado com uma linguagem simples e acessível sobre a investigação. Para apresentar o TALE às crianças, foi elaborado um documento chamado de convite ilustrado. Uma pequena história ilustrada sobre o objetivo e os procedimentos que seriam utilizados para que, assim, elas pudessem obter um melhor entendimento da pesquisa. Uma outra questão ética, que permaneceu durante todo o percurso da investigação, foi sobre a exposição dos nomes das crianças. Todavia, durante a observação participante, foi notável o quanto a escrita do nome próprio era algo que estava muito presente nas produções das crianças, pois elas tinham acabado de ter aprendido a escrever seus nomes sozinhas, na

¹ Projeto aprovado pelo CEP em 28/10/2023, CAEE: 74299123.6.0000.8091.

Educação Infantil, demonstrando alegria e orgulho durante as aproximações em campo. Muitos dos desenhos vieram com os nomes escritos, sem ao menos haver uma orientação para escrevê-los. Percebi que era uma aprendizagem significativa e marcava esse momento de transição em que eles estavam vivendo. Na busca por inspirações, para escolher uma alternativa que não violasse os princípios éticos, retomei leituras sobre a ética na pesquisa com crianças e visitei outras pesquisas também realizadas com crianças que se aproximavam das concepções teóricas deste estudo. Encontrei pesquisadores com argumentos críticos e convincentes para o anonimato dos nomes nas pesquisas (Fonseca, 2010; Fernandes, 2016) e também para o uso dos nomes verdadeiros das crianças (Dornelles; Fernandes, 2015; Kremer, 2019). Esbarrei em alternativas que indicavam a opção de trocar os nomes das crianças por nomes escolhidos por eles (Tebaldi; Carvalho, 2023) e pensei em assim o fazer. Mas, por vezes, compartilhava os sentimentos de Kremer (2019, p. 59) de “[...] que não seria honesta com as crianças ao desconsiderar uma aprendizagem tão central em seus cotidianos ou mascará-las com nomes inventados” e que gostaria de dar visibilidade às suas narrativas, dentro das éticas e princípios estabelecidos. Retomei as aproximações com as crianças, aos episódios descritos durante a escrita do texto para confirmar que nenhum constrangimento ou dado pudessem ocorrer na visibilidade de seus nomes. E, assim, com o consentimento delas, decidi utilizar seus nomes verdadeiros, reafirmando que “[...] as pesquisas com crianças podem oferecer um espaço de transformação para seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres frágeis, incapazes e chegar à visão de quem são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência” (Barbosa, 2014, p. 244).

Nesse sentindo, a escolha metodológica da dissertação referida buscou considerar o ponto de vista das crianças e o potencial de suas narrativas na contribuição social, analisando e refletindo sobre um momento tão significativo do qual todas elas, em idade escolar, fazem parte: a vivência na Educação Infantil e o processo de transição para o Ensino Fundamental.

Os sentidos produzidos pelas crianças sobre a brincadeira na transição para o Ensino Fundamental

Os dados empíricos desta pesquisa foram produzidos a partir das aproximações com as crianças e suas produções, ao longo da travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Foi no *estar com* as crianças (Barbosa, 2014), durante esse momento tão importante que é a transição entre *ciclos educativos* (Formosinho; Monge, Oliveira-Formosinho, 2016), que surgiram as temáticas para compor as análises.

Sobre a brincadeira, as DCNEI (Brasil, 2009), documento que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil, atribui um papel central à brincadeira no desenvolvimento das crianças. Ela é reconhecida como uma linguagem própria da infância e uma das principais formas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento nesse período. O documento também reconhece a brincadeira como um dos direitos de aprendizagem, sendo, assim, um princípio pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010) reforçam que a brincadeira é uma linguagem da criança e um modo legítimo de ela se expressar, conhecer o mundo e se relacionar com os outros. Brincar é reconhecido como forma de aprendizagem, expressão e desenvolvimento.

Para Kishimoto (2010), o brincar é a principal atividade da criança. Ele dá à criança o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo. Através da brincadeira, a criança é capaz de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens. Assim, “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.” (Kishimoto, 2010, p. 1).

Em relação à tipologia, as transições são classificadas como *verticais* e *horizontais*. As transições verticais podem ser concebidas como “[...] mudanças fundamentais de um estado ou condição para outro” (Vogler; Crivello e Woodhead, 2008, p. 2, tradução nossa), de maneira “ascendente”, como, por exemplo, da

Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Já as transições horizontais acontecem “ao longo da existência cotidiana” (Vogler; Crivello e Woodhead, 2008, p. 3, tradução nossa) e dizem respeito ao movimento em que a criança (ou qualquer ser humano) realiza nas suas diversas esferas, com frequência, como, por exemplo, os deslocamentos de casa para a escola e da escola para o trabalho.

Os autores Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho (2016) apresentam o conceito de *transição entre ciclos educativos* como aquelas realizadas pelas crianças de um nível de ensino para o outro, como da creche para a pré-escola; da pré-escola para o Ensino Fundamental; do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Formosinho (2016) salienta a importância de apoiarmos uma *continuidade educativa* das aprendizagens entre a educação de infância e a educação primária, para que as transições sejam bem-sucedidas.

Durante a investigação em campo, nas duas etapas, foi possível perceber nas produções das crianças e durante a observação do participante, preocupações relacionadas à brincadeira, associadas ao tempo e ao espaço. As crianças, ainda na Educação Infantil, já demonstravam um sentimento de preocupação sobre o tempo e sobre o espaço em que teriam (ou não) para brincar no Ensino Fundamental. Em um dos nossos encontros durante a investigação na Educação Infantil, o livro de literatura infantil, chamado *Eu sou muito pequena para a escola*, da autora Lauren Child, funcionou como um disparador para a nossa roda de conversa. A partir da leitura da história, as crianças foram convidadas para conversar sobre o que achavam que iriam encontrar na nova escola.

Tempo de brincar

Então, após a leitura do livro, conversamos que a Lola, personagem da história, também iria para uma escola nova e estava muito nervosa, pois não sabia o que iria encontrar. Perguntei quem estava se sentindo igual a Lola para ir para a escola.

Heloísa: eu tô meio braba! —responde com uma voz em tom mais grave.

Pesquisadora: por quê?

Heloísa: eu tô braba porque não vai poder brincar, né?

Pesquisadora: não vai?

Heloísa: não, porque a gente vai estudar tanto, que não vai ter tempo de brincar, aqui a gente estuda assim (neste momento ela faz um gesto com os dedos representando um tamanho pequeno) e lá a gente estuda assim (faz gesto com a mão sinalizando um tamanho grande).

Pesquisadora: será?

Manuela: eu tô me sentindo feliz, porque a escola nova vou gostar muito.

Neste momento, Elias faz um sinal com a mão sinalizando mais ou menos. Então, pergunto para ele sobre o que significa esse sinal e ele responde.

Elias: não gosto de ir.

Eduardo: ele quer ir, mas não sabe o que tem lá.

Charlotte: eu tô preocupada porque o meu irmão vai vir estudar aqui.

e eu sou a irmã mais velha que ele e tenho medo que alguém bata nele. Porque às vezes tem valentões em algumas escolas. Tenho medo quando alguém faz uma pegadinha sem alguém saber.

Davi: eu tô animado.

Eduardo: eu também tô animado... mas no primeiro dia da escola aqui o Miguel também bateu em mim. (Nota do diário de campo - dez. de 2023).

No episódio acima, nomeado como *Tempo de brincar*, dentre os medos e os anseios das crianças, Heloísa mostra-se incomodada com o fato de que, na escola do Ensino Fundamental, eles terão um tempo menor para brincar. Ela argumenta sua resposta dizendo que o tempo de estudo será maior no Ensino Fundamental, fazendo uma comparação com a Educação Infantil. É muito provável que esse entendimento construído por Heloísa tenha sido a partir de alguma vivência ou algum relato que tenha ouvido no seu cotidiano, que *no Ensino Fundamental acabou a brincadeira*. Uma narrativa muito comum em nossa sociedade, principalmente nesse momento de *transição entre ciclos educativos* vividos pelas crianças.

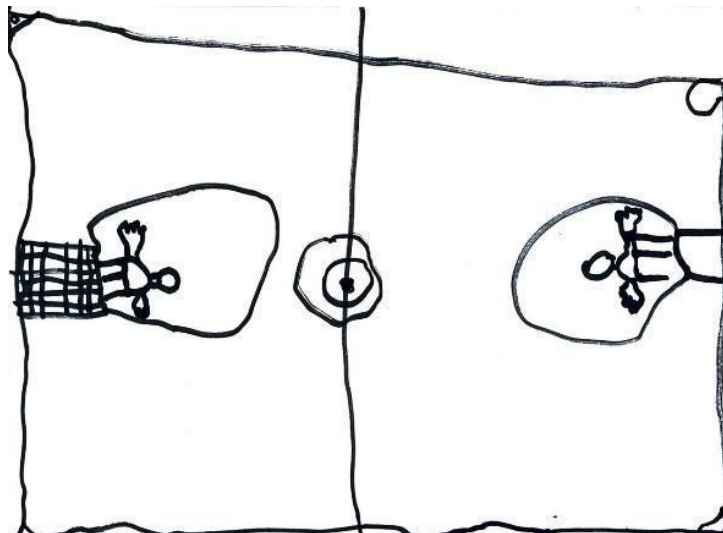
Kramer (2007) nos lembra de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados, mas, para a criança, não há separação. Somos nós, os adultos que, muitas vezes, criamos essa oposição. É necessário perceber os estudantes da faixa etária de 0 a 10 anos como crianças e não apenas

como alunos. Isso “[...] implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa ensinar coisas” (Kramer, 2007, p. 20) e ainda considerar que Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis e que ambos envolvem conhecimentos, afetos, cuidados, atenção, ludicidade e seriedade.

Em relação ao tempo, vale dizer que a maneira como as crianças o significam é diferente dos adultos, pois, como nos lembra Carvalho (2015, p. 124), “[o] tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados”, com intensidade em cada momento, como se fosse único. Elas experienciam o tempo através das suas experiências, diferentemente de como a escola o percebe, como algo que precisa ser controlado, produtivo e acelerado. Para as crianças, o tempo real é o tempo do prazer e da descoberta. Já o tempo do relógio é aquele determinado pelas horas, sobre o que é preciso fazer, como a hora do lanche, das atividades, da pracinha, ou seja, são horários fixos que determinam os fazeres e a rotina da escola (Carvalho, 2015).

Outro ponto muito comentado nas rodas de conversa, principalmente entre os meninos, foi em relação ao espaço que teriam para brincar na nova escola. Logo nos primeiros encontros, eles me relataram sobre um campo de futebol de tamanho real ² que lá iriam encontrar.

Desenho 1 – O campo de futebol e a goleira bem grande que tem lá³



Autor: Eduardo. Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Gigantão

Eduardo: profe, sabia que eu sei que vai ter um campo de futebol de tamanho real na Crescer⁴?

Pesquisadora: é mesmo?

Eduardo: é gigantão! É a escola que eu vou ir.

(Nota do diário de campo - 10 de novembro de 2023).

Durante as observações, pude notar o grande interesse de Eduardo por futebol. Em quase todos os nossos encontros, ele ia vestido com o uniforme completo do seu time de futebol. Nos momentos de pracinha, na Educação Infantil, ele sempre escolhia jogar bola com os seus colegas e amigos das outras turmas no campinho de futebol da escola. Esse campinho era localizado no meio do pátio, com duas goleiras e cercado de tela. Nele, as crianças passavam todo o tempo de pátio jogando futebol. Quando acontecia algum

² Expressão utilizada diversas vezes pelas crianças, durante as rodas de conversa.

³ Narrativa de Eduardo com a pesquisadora, ao comentar sobre o seu desenho. (Diário de campo, 1/12/2023).

⁴ Nome fictício criado pela pesquisadora para a Escola Municipal de Ensino Fundamental.

desentendimento ou briga entre as crianças, as professoras explicavam sobre as regras do jogo — não dar carrinho, bater nos amigos, passar a bola —, e eles voltavam a se divertir no jogo.

O interesse pelo campo de futebol demonstrado por Eduardo e outros meninos durante a pesquisa nos faz refletir sobre as expectativas deles em relação à escola de Ensino Fundamental e a importância da brincadeira para auxiliar essa transição. Por saberem que lá teria esse campo maior, de tamanho real, uma informação dada provavelmente por algum adulto ou por outras crianças que lá estudam, eles acabam se sentindo mais seguros e entusiasmados para vivenciar esse momento, pois o cotidiano das duas escolas possuía um ponto de interesse em comum para as crianças e possibilitava uma nova experiência para o brincar. São as atividades cotidianas que permitem as aproximações e os diálogos entre adultos e crianças (Carvalho; Fochi, 2016), criando interações afetivas e aprendizagens necessárias entre os sujeitos. Além disso, é nas atividades cotidianas que existe “[...] a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão ‘terra firme’ para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca.” (Carvalho; Fochi, 2016).

Todavia, durante o estar em campo na escola de Ensino Fundamental, foi possível observar que a rotina das crianças mudou completamente. O tempo destinado ao brincar ficou menor, enquanto o dedicado para as atividades ficou maior. Exatamente como Heloísa imaginava, descrito no episódio *Tempo de brincar*. O tempo para brincar ficou menor, a rotina com os livros didáticos e a realização de atividades demandava mais tempo das crianças.

O campo de futebol, que os meninos tanto almejam jogar bola, era utilizado como espaço de recreio, onde as crianças podiam correr e brincar juntamente com outras turmas do 1º ano. Durante o período de observação, elas não receberam bola de futebol para jogar. Isso foi sentido pelas crianças. Elas compartilharam essa experiência durante as rodas de conversa e pelos desenhos comentados.

O tempo dedicado à brincadeira agora era limitado aos momentos de recreio, sinalizados por um barulho alto tocado para toda a escola, ou ao final da aula, com brinquedos em miniatura e massinhas de modelar, disponibilizados pela professora após o término das atividades. Esses eram dois momentos muito aguardados pelas crianças. Quando tocava o som, sinalizando que era hora de ir para o recreio, as crianças ficavam eufóricas, rapidamente fechavam seus cadernos e levantavam-se de suas cadeiras para fazer a fila no corredor. A professora os acompanhava até o espaço onde poderiam ficar. Ao chegarem, saíam correndo, demonstrando que não queriam perder tempo para brincar.

Bateu sinal. Tá na hora de brincar!

Estávamos realizando as fotografias no pátio quando bate o sinal.

Pietra: bateu sinal. Tá na hora de brincar!

Vou até a sala largar a câmera para voltar ao pátio. Quando me aproximo do portão, Valentina, Rafaela e Luiza estão me esperando.

Valentina, Rafaela e Luiza: vamos brincar de pega-pega? Vamos? (Falam as três juntas).

Faço sinal de positivo com a cabeça.

Elas demonstram entusiasmo com a minha resposta, e seguimos caminhando até o outro lado do campo.

Rafaela: eu que pego! Vou dar 3 segundos pra você correr! (Grita olhando para mim).

Pesquisadora: só eu? As gurias também. (Aponto para as meninas que estão junto comigo, esperando o sinal dela para correr).

Nesse momento, começamos a correr, fugindo de Rafaela.

Aos poucos, crianças de outras turmas começam a se aproximar de mim, perguntando se podem brincar também.

Pesquisadora: claro.

Aos poucos, várias crianças participam da brincadeira.

(Nota do diário de campo – abr. 2024).

Quando as crianças se encontram em espaços comuns, o brincar aparece naturalmente, criando vínculos sociais e afetivos. A brincadeira “[...] contribui para a criação de laços de amizade e de um sentimento de pertencimento a um grupo específico, formado por crianças que vivem em tempos e espaços partilhados e que participam ativa e coletivamente da experiência da infância” (Borba, 2014, p. 53).

Nesse sentido, devido à rotina das crianças, as aproximações com elas durante a pesquisa no Ensino Fundamental se deram principalmente nos momentos de brincadeiras livres no horário do recreio. Brincar de pega-pega ou de *pega-pega gelo*, expressão que as crianças gostavam de chamar, virou rotina nos dias de observação participante. Elas me esperavam no portão para que pudéssemos brincar. No final, quando o sinal bateu para retornar para as salas, enquanto fazíamos a fila para esperar a professora, elas me diziam: “quarta que vem, brincamos de novo, né?” (referindo-se ao dia da semana em que eu realizava a pesquisa), mostrando-me o quanto esses momentos de brincar tinham se tornado especiais para elas e para mim também.

Como Prado e Anselmo (2020, p. 3) mencionam, eu havia retomado a minha *dimensão brincalhona* e despertado “[...] o ser brincante que fomos e que as crianças nos provocam a ser”. Foi preciso retomar a ludicidade com as crianças em campo, comunicando-me pelo corpo e pelo movimento, brincando, nos minutos que lhes eram disponibilizados, para perceber o quanto o brincar era essencial e fazia falta para elas nesta etapa da educação básica.

Ser convidada pelas crianças a participar das brincadeiras durante a pesquisa me fez sentir que, para elas, mesmo diante das obrigações e rotinas, que exigiam uma nova postura delas, o brincar era um fator importante. Assim,

[...] as ações de reviver, retornar e reconstruir a dimensão brincalhona no encontro com as crianças, partindo da condição de adultocêntrica que nos habita a retomar as infâncias adormecidas em nós, tornam-se um exercício de ir e vir entre o que elas são e a tentativa de compreendê-las (Prado e Anselmo, 2020, p. 9).

Cabe salientar, conforme mencionam as autoras, que despertar a nossa dimensão brincalhona não significa que sejamos capazes de brincar exatamente como as crianças, mas que podemos partilhar a cultura lúdica, a fim de buscar compreendê-las, saindo da condição adultocêntrica que nos habita. É valorizar o brincar como uma linguagem universal na primeira infância, capaz de produzir saberes e conhecimentos. Porém, cabe ressaltar que o brincar na primeira infância, “[...] que deveria ser o princípio da ação pedagógica, passa a ocorrer somente com hora marcada” (Carvalho, 2015), pois a rotina exige que realizem inúmeras atividades diárias que não dialogam com as diferentes linguagens e formas de expressão das crianças.

Embora se busque construir uma continuidade entre as etapas, sabemos que a experiência vivida pelas crianças durante o momento de transição gera muitas descontinuidades, visto que a intencionalidade educativa é diferente, pois são encontrados novos desafios no cotidiano pedagógico. Contudo, as transições educativas podem constituir uma “[...] ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso” (Oliveira-Formosinho, Passos; Machado, 2016, p. 36). Assim, é necessário refletir sobre o modo como as crianças estão vivendo esse processo para refletir e construir uma pedagogia das transições que escute e acolha as percepções delas durante esta travessia.

Para que as crianças pudessem se expressar por meio de diferentes linguagens, utilizei também uma câmera profissional como disparador nas duas etapas da pesquisa. A partir da escolha desse objeto, convidei as crianças a fotografarem, na Educação Infantil, algo de que sentiriam saudades na escola e, no Ensino Fundamental, objetos e/ou espaços da escola de que gostam ou gostariam de mudar em algum aspecto. Nos dois momentos da pesquisa, os ambientes que as crianças escolheram fotografar remeteram a espaços para além da sala de aula, como a pracinha, o corredor, o campo de futebol. Todas as escolhas tiveram como ponto principal a ludicidade e o desejo de brincar das crianças.

Fotografia 1- Escorregar é legal!⁵



Autoria da foto: Luiza. Fonte: Acervo particular da pesquisadora (2023).

A pracinha foi um lugar escolhido por muitas crianças na Educação Infantil, assim como a casinha de bonecas, a brinquedoteca e o saguão com brinquedos. Esse espaço, fotografado por Luiza, era frequentemente frequentado pelas meninas e pelos meninos, onde costumavam brincar com as crianças de outras turmas, reproduzindo situações do cotidiano através do brincar simbólico.

No Ensino Fundamental, as escolhas fotográficas das crianças também remeteram a espaços voltados para a brincadeira como a pracinha, o campo de futebol, os corredores da escola, ou seja, todos os espaços em que as crianças se reuniam frequentemente para brincar entre pares.

Fotografia 2 - Escorregar é legal!⁶



Autora: Ana Beatriz. Fonte: arquivo pessoal (2024).

⁵ Narrativa de Ana Beatriz, durante a escolha do espaço para fotografar. (Diário de campo, 17/04/2024).

⁶ Narrativa de Ana Beatriz, durante a escolha do espaço para fotografar. (Diário de campo, 17/04/2024).

A escolha de Ana Beatriz, no Ensino Fundamental, foi um dos escorregadores da escola. Após fazer a escolha, ela me perguntou se poderia escorregar com a câmera para fotografar dentro do “túnel”. Após eu concordar, ela escorreu diversas vezes, realizando as fotos dentro do brinquedo, transformando este momento em uma brincadeira.

A imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira são as singularidades e as especificidades da infância, de forma que “as crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar” (Kramer, 2007, p. 15). Elas transformam as coisas ao seu redor a partir do seu universo lúdico e através do seu poder simbólico de imaginar.

O brincar é uma característica marcante da infância e é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Todavia, o que temos visto cada vez mais, e esteve presente nas observações em campo na etapa do Ensino Fundamental, é a valorização da brincadeira quando adotada como uma ferramenta pedagógica, ou seja, para transmitir conteúdo ou para contemplar o livro didático.

Sobre a compreensão da brincadeira, Borba (2014) propõe três focos de análises: como dimensão humana vinculada à cultura; como dimensão constitutiva do humano; como eixo fundamental das interações entre crianças e entre adultos e crianças no cotidiano das práticas educativas. Tratarei brevemente de cada uma delas.

Borba (2014, p. 45) compreende a brincadeira como “[...] um conjunto de artefatos e práticas lúdicas que foram e são, no passado e no presente, construídos pelos seres humanos em contextos condicionados pela história e pela cultura”. A partir dessa perspectiva, é possível dizer que a brincadeira permite identificar os elementos culturais de cada geração. Ao se apropriarem destes, as crianças produzem uma própria cultura em seu grupo de pares, partilhando, através do brincar, suas experiências cotidianas.

Trata-se de uma cultura partilhada e recriada de geração em geração, marcada pelo legado histórico e simbólico de cada lugar e ressignificada pelas crianças por meio das culturas lúdicas da infância, como uma

[...] reinterpretação que se produz no cruzamento entre a cultura mais ampla em que a criança está inserida, a cultura produzida especificamente para as crianças (artefatos, filmes, programas de televisão, roupas, instituições de acolhimento e suas práticas educativas etc.) e as culturas e pares (Borba, 2014, p. 49).

Outro aspecto mencionado por Borba (2014) diz respeito ao valor da brincadeira no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. Segundo ela, o desenvolvimento individual de uma criança não ocorre de maneira pré-definida, uniforme e individual, mas é constituído pelas articulações dela com a história e a cultura das quais faz parte. Ao nascer, um bebê, além de herdar as características biológicas da espécie humana, inicia um processo de participação e de apropriação da cultura por meio das interações e das relações com o ambiente em que convive. Essa forma de compreender o desenvolvimento humano baseia-se na abordagem histórico-cultural, da qual Lev Vygotski é o principal representante.

Borba (2014) traz também as contribuições de Vygotsky quando afirma que “[...] a brincadeira é a linha principal de desenvolvimento da criança pequena” (Borba, 2014, p. 55), pois é a partir da atividade simbólica, principalmente a linguagem oral, que a criança estabelece novas relações com o meio social. Através do faz de conta, a criança cria situações imaginárias, contribuindo para o seu desenvolvimento e atribuindo novos significados aos objetos. Assim, a partir da brincadeira e seu potencial de criação, “[...] a imaginação inaugura uma nova forma de lidar com a realidade e de articular as experiências vividas, possibilitando novos modos de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos” (Borba, 2014, p. 60).

Por fim, a autora faz uma análise da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil que julgo também relevante para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao compreender a brincadeira como uma dimensão fundamental no desenvolvimento integral das crianças, ela nos convida a refletir sobre quais espaços e tempos estão sendo disponibilizados para o brincar no cotidiano das escolas. Assim, questiona: em quais momentos e de que forma a brincadeira é ofertada nos planejamentos pedagógicos das crianças? Ressalta

que devem “[...] ser acolhedores, alegres, funcionando como um convite à iniciativa das crianças e as interações que estabelecem entre elas e com os objetos ali dispostos” e que ajudem na construção da autonomia (Borba, 2014, p. 64). Da mesma forma, sobre o tempo para brincar, estabelecido na rotina, ele deve “[...] acolher a brincadeira nas interações, nos processos, nos acontecimentos, e não como busca de resultados específicos e controlados” (Borba, 2014, p. 65).

A Lei nº 11. 274/2006, ao determinar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com o ingresso das crianças aos seis anos de idade, estabeleceu normativas que orientam tal mudança. Passados 19 anos dessa proposta, ainda nos deparamos com desafios e descontinuidades na transição, questão observada nas próprias narrativas das crianças.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser uma etapa em que as crianças estão vivenciando esse processo de transição, deixando a Educação Infantil para pertencer a uma outra organização escolar, elas se encontram, por vezes, ainda com uma identidade fragilizada.

Percebeu-se, na escolha das crianças por espaços para fotografar que, mesmo frequentando uma outra etapa da educação básica em que novas habilidades são exigidas, elas continuam sendo crianças. Continuam querendo tempo e espaço para brincar. Continuam expressando sua ludicidade e fantasia através das brincadeiras. Diante do observado, elas facilmente se adaptaram à nova rotina, mas, como nos lembra Monge e Formosinho (2016, p. 163), “o adaptar-se não implica o não reconhecimento da diferença”.

Por fim, concordo com Kramer (2006, p. 811) ao defender que as “[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos”. Assim, deve haver um diálogo entre as duas etapas para que seja possível lidar com as continuidades e as descontinuidades enfrentadas durante essa importante transição.

Considerações finais

Retomo agora o principal objetivo desenhado para este artigo: analisar as percepções das crianças em relação à brincadeira durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental, buscando compreender como a ludicidade pode garantir a continuidade e uma transição bem-sucedida, bem como gerar acolhimento às crianças no novo ambiente.

A escolha metodológica de acompanhar as crianças, seguindo os princípios éticos mencionados anteriormente, durante os meses finais da Educação Infantil e os meses iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou não só uma escuta sensível às percepções e aos sentimentos delas, mas também uma vivência mais intensa deste processo. Enquanto adulta, eu já sentia as descontinuidades que realçam as duas etapas e não podia deixar de imaginar a todo momento o que as crianças estavam sentindo.

Durante a pesquisa de campo com as crianças, a brincadeira foi a atividade que mais nos uniu e gerou dados para a investigação. Foi notável a alegria das crianças cada vez que o sinal da escola tocava e era hora de ir brincar, como descrito no episódio vivenciado com Pietra, Rafaela, Valentina e Luiza. Ao brincar com as crianças, eu podia me transformar em milhares de personagens, assumir diferentes papéis e viver, mesmo que diferentemente delas, a intensidade do momento. No entanto, dentro de poucos minutos, o sinal tocava e era hora de voltar a *ser aluno*.

A brincadeira, juntamente com as questões relacionadas ao tempo e ao espaço, foi o aspecto mais sentido pelas crianças durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois, aos poucos, o tempo e o espaço para brincar foram diminuindo, dando lugar às atividades de alfabetização e letramento.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se pensar em estratégias que contribuam para uma transição bem-sucedida entre as etapas, como construir uma proposta curricular com tempos e espaços que promovam a brincadeira e que busquem dar continuidade às aprendizagens das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O brincar, no Ensino Fundamental, precisa ser compreendido como uma atividade

essencial para o desenvolvimento da criança e não apenas como algo com fins didáticos para a alfabetização. Além de acolher as crianças dentro de suas culturas de pares, a brincadeira possibilita aos adultos conhecer suas realidades, desejos e opiniões.

Neste sentido, finalizo esta reflexão ponderando que, embora o brincar seja o modo de ser e estar no mundo das crianças e a principal linguagem da infância, ele também está presente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Contudo, a brincadeira é reduzida na medida em que as crianças avançam nos segmentos escolares, reduzindo-se também o tempo e o espaço para a ludicidade.

Referências

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n.1, jan./jun. 2014.

BORBA, Angela Meyer. Brincar é coisa de criança, e de adulto também! In: BORBA, Angela (Org.). *Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem*. São Paulo: Editora do Brasil, 2014. p. 41-72.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.114/2005. *Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade*. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 20/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2010.

CACIANO, Caroline. *Lá é pouco recreio e muita aula: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental*/Caroline Caciano. – Osório: UERGS, 2024, 188f. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade Litoral Norte – Osório, 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. *Revista Teias: Infância, Literatura e Educação*. v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*. Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA S.A, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo sem Fronteiras*, Dartmouth; Porto Alegre; Pelotas, v. 15, n. 1, p. 65-78, 2015.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul./set. 2016.

FILHO, A. J. M.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FONSECA, Claudia. O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam S.; PETERS, Roberta. (Org.). *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010. p. 205-227.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASSOS, Filipa; INÊS, Machado. O bem-estar das crianças, famílias e equipes educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; LIMA, Andreia; SOUZA, Joana. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

GARANHANI, M. C.; ALESSI, V. M. Desafios metodológicos com crianças: reflexões e proposições. In: *Percursos Investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil* [recurso eletrônico]. Rodrigo Saballa de Carvalho, organizador; apresentação: Fabiana de Amorim Marcello. 1ª ed. Porto Alegre: CirKula, 2022.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96- Especial, p. 787-818, out. 2006

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007.

KREMER, Claines. *Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola*. 149ff. Dissertação [Mestrado em Educação] - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARCHI, R. C. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARTINS, Rita de Cássia. *A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?* 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MONGE, Graciete; FORMOSINHO, João. A voz dos profissionais. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. *A brincadeira é o que salva: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP*. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 46, e214189, 2020.

SARMENTO; Manuel Jacinto. *As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação, 2004.

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. Dimensões éticas e metodológicas de uma pesquisa com (e sobre) crianças na pré-escola: reflexões, tensões e perspectivas investigativas. *Educação Unisinos*, v. 26, pp. 1-18, 2022.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer, n. 48, 2008.

WINKIN, Y. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papirus, 1998.

RECEBIDO: 30/01/2025

RECEIVED: 01/30/2025

APROVADO: 17/04/2025

APPROVED: 04/17/2025