



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Gustavo José Maróstica Paio

Jogos digitais e as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

CAMPINAS — SP

2026

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
Gustavo José Maróstica Paio

Jogos digitais e as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha

CAMPINAS — SP
2026



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO JOSÉ MARÓSTICA PAIO

**JOGOS DIGITAIS E AS CRIANÇAS EM TRANSIÇÃO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 18 de junho de 2026.

DR(A) MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR(A) ELIANE FERNANDES AZZARI
PUC-CAMPINAS



Documento assinado digitalmente
Monica Fantin
Data: 23/06/2026 14:04:32-0300
CPF: ***.269.059-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

DR(A) MONICA FANTIN
UFSC

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P142j	Maróstica Paio, Gustavo José Jogos digitais e as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental / Gustavo José Maróstica Paio. - Campinas: PUC-Campinas, 2026. 117 f.il. Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia. 1. Transição Escolar. 2. Crianças. 3. Jogos Digitais. I. Pinto de Moura Librandi da Rocha, Maria Sílvia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
-------	--

RESUMO

O tema desta pesquisa é o processo de transição escolar das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Considerando que este se dá como um momento importante na vida das crianças, marcado por experiências emocionais significativas, disparadas pelas novidades, pelas incertezas, pelos conflitos, pelas mudanças relevantes a serem enfrentadas pelas crianças, podemos notar que há uma escassez de dispositivos mediadores que auxiliem as crianças a lidar com tais desafios, sobretudo os de ordem afetiva. Nosso objetivo foi desenvolver um jogo digital que represente simbolicamente elementos dramáticos, conflitos internos e choques de papéis sociais que constituem essa etapa da vida das crianças, favorecendo reflexões, (re)elaborações e (re)significações sobre o processo. Propomos, por meio do jogo, uma opção de mediação simbólica do processo que poderá ser usado em adição à literatura infantil, vídeos, jogos de tabuleiro ou dinâmicas em sala. Para a construção do jogo, tomamos como referência pesquisas sobre a transição, a partir das quais foi possível acessar um conjunto de narrativas de crianças sobre esse processo. Estas narrativas permitiram entendermos quais são as questões, desafios e conquistas mais comumente vivenciados na transição e, ao mesmo tempo, refletirmos sobre práticas que possam acolhê-las e apoiá-las para a construção de um início de vida escolar propício para o desenvolvimento infantil. Partindo desses resultados de pesquisa, buscamos identificar maneiras relevantes de se usufruir dos recursos da plataforma midiática dos jogos digitais para apresentar um ambiente em que as crianças possam construir narrativas análogas à transição da EI para o EF, embora no contexto simbólico digital, e que proporcione às crianças uma possibilidade de interferir ativamente em suas narrativas, a partir das escolhas realizadas. Nesse sentido, ao brincar, as crianças podem associar-se a um “eu” fictício, dado pelo personagem com que estão jogando, e a ele atribuir suas emoções, dúvidas, inseguranças e expectativas de maneira que possam vivenciá-las e interpretá-las a partir de um ponto de vista seguro. Para as decisões no processo de game design e visando responder como um jogo digital pode ser capaz de contribuir para que as crianças formulem elaborações a respeito do processo de transição, buscamos nos alicerçar no arcabouço teórico da Teoria Histórico-Cultural, em particular nos conceitos de “drama” e “brincadeira simbólica”. Acreditamos que o jogo produzido se constitui como um dispositivo mediador do processo de transição das crianças da EI para o EF e que, ao permitir-lhes apropriarem-se do potencial simbólico da brincadeira no ambiente digital, oferece um espaço de experimentação e acolhimento. Almejamos que o dispositivo seja utilizado em contextos educacionais, tanto na EI quanto no EF, indicando a aderência da pesquisa à linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e ao grupo de pesquisa “Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica”. Pretendemos, por fim, que o jogo produzido possa ser utilizado como um dispositivo de pesquisa, inspirando novos estudos sobre o tema, contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico na área e para a construção de práticas mais sensíveis às necessidades das crianças nessa etapa.

Palavras-chave: Transição Escolar; Crianças; Jogos Digitais; Narrativas Infantis; Brincadeiras Simbólicas.

ABSTRACT

The focus of this research is the process of school transition of children from Early Childhood Education to Elementary School. Considering that this constitutes a significant moment in children's lives, marked by meaningful emotional experiences triggered by novelties, uncertainties, conflicts, and major changes to be faced by them, there is a noticeable scarcity of mediating devices that help children cope with such challenges, particularly those of an affective nature. Our goal was to develop a digital game that symbolically represents the dramatic elements, internal conflicts, and clashes of social roles that constitute this stage of children's lives, fostering reflections, (re)elaborations, and (re)significations regarding the process. Through the game, we propose an option for symbolic mediation of this process, which can be used alongside children's literature, videos, board games, or classroom activities. To build the game, we drew on research regarding the transition, which provided access to a collection of children's narratives about this process. These narratives enabled us to understand the issues, challenges, and achievements most commonly experienced during the transition while reflecting on practices that can welcome and support children, establishing a school beginning conducive to child development. Based on these research findings, we sought to identify effective ways to leverage the resources of digital gaming platforms to present an environment where children can build narratives analogous to the transition from Early Childhood Education to Elementary School, albeit within a digital symbolic context, providing them with the opportunity to actively shape their stories through their choices. In this sense, while playing, children can connect with a fictional "self", by embodying the game character, projecting their own emotions, doubts, insecurities, and expectations onto it, allowing them to experience and interpret these feelings from a safe standpoint. To guide game design decisions and address how a digital game can help children elaborate on the transition process, we grounded our work in the theoretical framework of Historical-Cultural Theory, focusing particularly on the concepts of "drama" and "symbolic play". We believe the resulting game serves as a mediating device for the transition from Early Childhood Education to Elementary School, offering a space for experimentation and emotional support by allowing children to engage with the symbolic potential of play in a digital environment. We intend for this device to be used in educational settings within both educational stages, demonstrating the alignment of this study with the research line "Teacher Training and Pedagogical Practices" and the research group "Languages, Human Development, and Pedagogical Activity". Finally, we hope the game can serve as a research tool to inspire future studies on the topic, contributing to the advancement of academic knowledge in the field and the development of practices more attuned to children's needs during this stage.

Keywords: School Transition; Children; Digital Games; Children's Narratives; Symbolic Play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fantasia de mago	14
Figura 2 – Manto de estrelas	16
Figura 3 – <i>Dragonmelus douradis</i>	17
Figura 4 – Símbolo arcano	17
Figura 5 – Jogo “ <i>Treasure Mathstorm</i> ”	18
Figura 6 – Modelo <i>high-poly</i> e sua geometria	78
Figura 7 – Modelo após retopologia	78
Figura 8 – Modelo finalizado para exportação	79
Figura 9 – Colisor para simulação de tecido	82
Figura 10 – Simulação de tecido	83
Figura 11 – Tronco do personagem	84
Figura 12 – Pernas do personagem	85
Figura 13 – Interface de criação de personagem	87
Figura 14 – Modelo da professora	88
Figura 15 – <i>European Black Alder</i>	90
Figura 16 – <i>European Hornbeam</i>	90
Figura 17 – Plataforma de pedra	91
Figura 18 – Escola inicial	91
Figura 19 – Brinquedo do parque	92
Figura 20 – Árvore grande	93
Figura 21 – Cena de criação do personagem	95
Figura 22 – Visão do parque	96
Figura 23 – Visão do bosque	96
Figura 24 – Entrada da caverna	103
Figura 25 – Encontrando o peão	104
Figura 26 – Visão da árvore	105

Figura 25 – Encontrando a peteca	106
----------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores de busca CAPES CAFE	38
Quadro 2 - Artigos selecionados da busca CAPES CAFE	39

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da busca CAPES CAFE	38
Tabela 2 - Artigos remanescentes da busca CAPES CAFE	39
Tabela 3 - Classificação de Pesquisas Empíricas	41

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1 – Identidade <i>Metahuman</i>	80
Vídeo 2 – Implementação dos <i>morph targets</i> faciais	80
Vídeo 3 – Parâmetros do <i>shader</i> para variação de tons de pele	80
Vídeo 4 – <i>Morph targets</i> dos biótipos corporais	85
Vídeo 5 – Sessão de Jogo	110

SUMÁRIO

Memorial - Fantasia	12
Introdução	21
 Capítulo 1:	
Estudando Jogos Digitais na Educação	24
1.1. Jogos Digitais e Narrativas	26
1.2. Abordando o abstracionismo na pesquisa	30
1.2.1. Critérios para uma investigação concreta	32
1.2.2. Articulando o estudo do <i>pequeno</i> ao <i>grande</i>	35
1.3. Levantamento bibliográfico	37
1.3.1. Consultando bases de artigos	38
1.3.2. Análise Sistemática	41
1.3.3. As virtudes dos jogos digitais na educação	42
1.3.4. Reflexões sobre os jogos digitais	43
1.3.5. O olhar da sociedade sobre os jogos digitais	44
1.3.6. O rigor metodológico das pesquisas empíricas	45
1.3.7. Contribuições do levantamento	47
 Capítulo 2:	
Estudo da Transição pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	50
2.1. Noção de “Drama” e as “Brincadeiras” na constituição humana	50
2.1.1. Partindo do conceito de “Drama”	50
2.1.2. A importância de “Brincar” na infância e suas diferentes formas	55
2.2. A transição como processo inerentemente dramático	60
2.3. Estudo das narrativas das crianças e a criação da narrativa do jogo	66
 Capítulo 3:	
Metodologia e Game Design	75
3.1. Criação do jogo	75
3.1.1. Desenvolvimento dos Personagens	76
3.1.2. Desenvolvimento dos Cenários	89
3.2. Estruturação da Narrativa do Jogo	97

	11
3.2.1. Detalhes do Roteiro e Cenas	98
3.2.1.1. Ato I: A Despedida	98
3.2.1.2. Ato II: A Travessia	102
3.2.1.3. Ato III: A Chegada	107
Considerações Finais	109
Referências	113

MEMORIAL - FANTASIA

Na narrativa não só atribuímos sentido ao vivido, mas também apontamos quais as pessoas que foram importantes na trajetória pessoal e profissional, que contribuíram para a nossa constituição profissional. Nossa identidade profissional é construída desde que iniciamos a nossa escolarização. (Nacarato, 2020, p. 148).

Ao embarcar nessa jornada, como um novo pesquisador em Educação, contemplo como é imprescindível o ato de rememorar, devido à importância e à responsabilidade de transmitir minhas vivências, dificuldades e privilégios formadores do sujeito que sou hoje, além de relatar as influências que me transformam enquanto pesquisador. Afinal, ao partilhar a história de um jovem curioso, "avoado", branco e de formação privilegiada, do interior de São Paulo, que abandonou uma graduação em engenharia, de uma das universidades mais prestigiadas do país, para tentar viver produzindo jogos fantasiosos, convido meus leitores a estarem cientes de minha perspectiva, guardarem minhas memórias e carregarem em si minha realidade para, dessa forma, compreenderem o que me motiva a mergulhar no mundo de pesquisas da educação.

Ademais, como indicam Ferreira et al. (2022), rememorando, sou capaz de contar minha própria história e realizar uma investigação de mim, evidenciando meus contextos históricos, sociais e culturais. Assim, posso relatar meu percurso, a importância de minha autoria para a pesquisa e evidenciar minhas finalidades, dando visibilidade à minha trajetória formativa.

Em vista disso, vejo como pertinente abordar, primeiramente, o porquê de escolher a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) como foco de minha primeira pesquisa. Ao refletir sobre essa questão, contemplo os privilégios que tive durante minha infância, uma vez que, em 2007, aos 7 anos de idade, deixei a escola municipal "Tio Pedro Brandini" da EI, em Valinhos, e fui matriculado na escola particular "Colégio Inovati", na mesma cidade, para cursar o EF.

Meus anos nessa nova escola foram transformadores, posto que lá entrei em contato com formas de ensino e abordagens que contrastavam com a educação apostilada tradicional, tecnicista e voltada primariamente para o desenvolvimento de competências, o que, por sua vez, contribuiu para que me tornasse mais ciente e crítico do mundo. Esse ambiente não somente favoreceu minha formação como

estudante, mas também garantiu um espaço seguro para que pudesse me expressar e ser aceito “por quem eu era”, reafirmando e validando os significados que construí sobre mim mesmo, ou meu “self” (Vieira; Henriques, 2014), especialmente nesse período de transição.

Essa experiência de acolhimento, infelizmente, destoa marcadamente da realidade mais comum enfrentada pelas crianças. Para a maioria, a transição da EI para o EF ainda é um cenário predominantemente marcado pela ruptura de expectativas e pelo contraste com um ambiente de novas e rígidas exigências. Mudanças abruptas - como a substituição de espaços lúdicos, como o parque, por ambientes como a "quadra de cimento" e a formalização dos corpos das crianças, muitas vezes em arranjos como o de "carteiras individuais enfileiradas" (Rocha et al., 2025) - constituem um novo espaço que pode ser pouco acolhedor e que fomenta a "cisão entre a brincadeira e o estudo". Dessa forma, se secundariza a brincadeira, atividade fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças (Vigotski, 2007), em favor do enquadramento das atividades escolares em regras inflexíveis e voltadas para a eficiência.

Lembro-me de um evento promovido por essa escola, logo no meu primeiro ano, uma "noite do pijama". Recordo-me de sentar com minha mãe, após um dia de aula, para ler o cronograma e me preparar para as atividades. O evento estava cheio de atrações para as crianças, incluindo atividades noturnas usando lanternas, lanches e, o que mais me empolgou, uma festa de fantasias. Minha mãe, quase tão empolgada quanto eu, uma vez que sempre gostou de costurar, começou a pensar em ideias de fantasias e, como sempre me fascinei com desenhos de magos e magias, foi natural minha escolha para a ocasião.

Assim, em apenas alguns dias, minha mãe preparou uma belíssima fantasia, feita com muito carinho e cheia de detalhes. Vesti-me com um chapéu e manto azuis, com remendos e estrelas feitas com glitter. Para completar, uma varinha de madeira e papel com uma estrela colada na ponta, tudo cheio de glitter dourado (Figura 1).

Figura 1 – Fantasia de Mago



Fonte: Arquivo do autor

Lembro que, ao me vestir, senti-me como um mago dos desenhos: estava muito empolgado para me mostrar fantasiado aos meus amigos e brincar na escola em um horário fora de aula. Como eu era uma criança cheia de energia, estava muito agitado desde o momento em que montei minha mochila com minha mãe, até quando pisei na escola para o evento.

Ela me conta, hoje, como fiquei empolgado com os elogios que recebi após participar de um "desfile" em que as crianças podiam mostrar suas fantasias. No entanto, apesar de ter me divertido muito, eu acabei ficando com um pouco de medo durante algumas das brincadeiras noturnas e dei trabalho para pegar no sono.

Atualmente, ao refletir, percebo o quanto essa situação foi importante para mim na época. Aquela foi minha oportunidade de ser livre e criativo para me expressar e ser aceito pelos meus colegas por quem eu era - um menino que gostava de magos - em um período de transição de escolas. Além disso, o incentivo da minha mãe com a fantasia, tanto a que vesti no dia, mas também a fantasia da minha imaginação, de ser um mago, fomentou minha criatividade nos mais diversos aspectos da minha formação.

Ao final do EF, passei por mais uma transição quando fui matriculado em um colégio particular para cursar o ensino médio. A experiência, dessa vez, não foi nem um pouco positiva, dado que havia deixado uma escola comunitária, com boas abordagens pedagógicas, para ingressar em um colégio em que os alunos são tratados como objetos-receptáculos, onde o docente apenas despeja o conteúdo de maneira sistemática, técnica e acrítica, fomentando a disputa entre os estudantes, com a intenção de que o máximo possível de alunos “passem no vestibular”.

Lembro-me que, durante os recreios, caçoava da situação com alguns colegas que me acompanharam da escola antiga: “Parece que os professores ‘folheiam’ as apostilas na nossa frente para aprendermos a responder questões de vestibular”. Em síntese, o contraste entre as metodologias de ensino das escolas era demasiado e não conseguimos nos adaptar bem ao novo ambiente.

Ao concluir os três anos do ensino médio em 2017, apesar de ser sempre muito bem-sucedido nos simulados, prestei apenas o exame do ENEM, por obrigação - a contragosto dos diretores e alguns professores que não queriam perder a oportunidade de utilizar minhas “várias possíveis aprovações” como propaganda. Tão grande era essa necessidade que, após ter sido indeferido em todas as universidades para as quais tinha me inscrito, o colégio, mesmo assim, forjou meu nome como aprovado em suas publicidades para o próximo ano.

Após o ocorrido, optei por estudar por conta própria, ao invés de frequentar algum “cursinho” e continuar me submetendo a um sistema que tanto me prejudicou. Dessa forma, em 2018, fui capaz de ingressar na graduação em Engenharia de Materiais e Manufatura da USP em São Carlos.

Meu primeiro contato com a universidade foi, de modo geral, bom. Mas, com o passar dos meses, acabei, cada vez mais, me desencantando com a área da engenharia. Logo, em 2020, com a chegada da pandemia, solicitei o trancamento definitivo da minha matrícula na universidade.

Justamente na busca por algum propósito, durante o período de isolamento, encontrei na arte 3D uma forma de expressar minha imaginação, a fantasia que sempre me cativou. Nesse sentido, encontrei a possibilidade de trilhar esse novo trajeto no curso de Jogos Digitais da PUC-Campinas. As Figuras 2, 3 e 4 a seguir

trazem as primeiras artes 3D que produzi utilizando o software de código aberto, Blender, enquanto buscava expressar minha visão sobre magia e fantasia.

Figura 2 – Manto de Estrelas



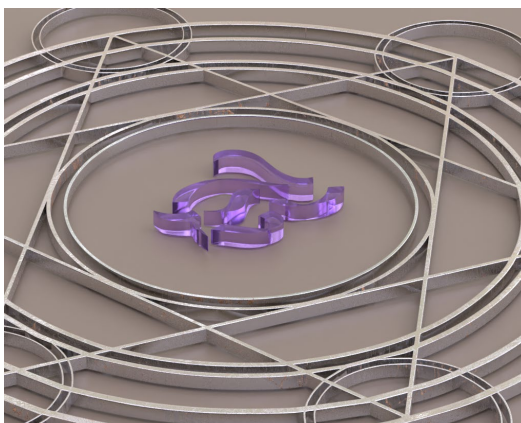
Fonte: elaborado pelo autor

Figura 3 – *Dragonmelus douradis*



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 4 – Símbolo Arcano



Fonte: elaborado pelo autor

Ao longo dessa nova graduação, tive a oportunidade de me inserir em um ambiente orientado à produção de jogos eletrônicos que abordavam temas de conscientização social. A partir disso, fui capaz de apreciar novas finalidades da plataforma de jogos que transcendem o entretenimento.

Ao concluir minha graduação, devido à minha especialização em modelagem 3D, recebi um convite para integrar a equipe de Gestão Pedagógica do Espaço Manacás, na PUC-Campinas. Nesse contexto, tive o privilégio de colaborar com docentes altamente competentes da universidade em projetos voltados à criação de Objetos Educacionais Digitais (OEDs), ou seja, “Objetos de Aprendizagem” digitais, que se tratam de "qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem, termo geralmente aplicado a materiais

educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos visando a potencializar o processo de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado" (Tarouco et al., 2003 apud Aguiar; Flôres, 2014).

Utilizando minhas habilidades de modelagem, contribuí para o desenvolvimento de diversos objetos que proporcionam experiências de aprendizado imersivas - que tem como objetivo fazer que o estudante se sinta parte integrante do processo de aprendizagem, por meio de aplicações interativas e/ou lúdicas. Além disso, pude vivenciar e participar do processo de concepção de metodologias e abordagens de ensino que podem ser aprimoradas ou potencializadas pelo uso de mídias digitais.

Diante dessas experiências, surgiu a inquietação pelo desenvolvimento de um jogo digital, visando o enriquecimento da experiência dos estudantes. Ao ponderar sobre a ideia, me recordei de uma experiência proporcionada pela minha escola do EF.

Em um dos meus anos iniciais na escola, minha turma foi levada ao laboratório de informática, o que, por si só, já era motivo de empolgação de toda a sala. Lá, foi proposto que jogássemos um jogo digital, chamado "Treasure Mathstorm" (Figura 5), que buscava trabalhar conceitos básicos de matemática.

Figura 5 – Jogo "Treasure Mathstorm"



Fonte: The Learning Company

Me lembro dos meus colegas andando entre os computadores para observar os outros jogando e trocar ideias, engajados para descobrir as maneiras corretas de resolver os desafios. O jogo oferecia às crianças um ambiente descontraído, lúdico e

de fantasia, que as incentivava a explorarem soluções e resolverem problemas matemáticos de maneira diferente, interativa e cativante.

Hoje consigo notar como aprendi alguns dos conceitos abordados no jogo com muito mais facilidade durante as aulas seguintes. Ponderando sobre essa vivência privilegiada, posso apontar, com clareza, como isso influenciou minha visão sobre práticas pedagógicas e, destarte, minha formação e posicionamento como pesquisador da Educação.

Dessa maneira, analisando o jogo com olhar pedagógico, pude notar que, ao colocar a criança como protagonista, permite-se que ela tenha o controle e liberdade para explorar, experimentar e ser criativa durante o processo de construção do seu conhecimento. É necessário ressaltar, no entanto, que, como qualquer ferramenta didática, jogos com fins pedagógicos devem ser usados em conjunto com um profissional da educação, que, por sua vez, age como figura central de mediador, além de preparar o cenário correto de introdução para que as crianças desfrutem ao máximo da experiência proporcionada pelo jogo.

Em suma, após refletir sobre minhas vivências, consigo (re)constatar meus privilégios e conquistas, dificuldades e méritos e (re)afirmar meus propósitos e valores, que diretamente impactam na minha visão sobre o papel do educador e que influenciam minha formação como pesquisador da Educação. Assim, consigo identificar as vivências que me foram enriquecedoras e lutar para proporcionar algo similar às crianças que não tiveram as mesmas oportunidades que tive.

Por fim, em agosto de 2024 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Meu Anteprojeto de Pesquisa tinha como proposta desenvolver um jogo digital didático, voltado ao ensino de matemática, espelhando a experiência marcante que tive com o jogo “Treasure Mathstorm”.

Em seguida, por meio do diálogo com minha orientadora, que me apresentou o seu grande trabalho de construção do Ebook “Construindo Pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, optamos por adaptar a proposta da construção do jogo, para que pudesse ser complementar ao Ebook. Assim, iniciamos o desenvolvimento de um jogo com o propósito de oferecer às crianças um ambiente lúdico que representasse simbolicamente a transição da EI para o EF, visando

incentivar reflexões e (re)elaborações das crianças sobre o processo a partir de um ponto de vista seguro.

INTRODUÇÃO

A transição da EI para o EF configura-se como um dos marcos mais significativos e, por vezes, desafiadores no desenvolvimento da criança. Esse período não representa apenas uma mudança de prédio ou de nível escolar, mas sim uma profunda reorganização da identidade, dos papéis sociais e do sentimento de pertencimento ao ambiente educativo. Para muitas crianças, o que deveria ser um processo fluido de continuidade torna-se um cenário de ruptura, onde o lúdico e o tempo do brincar - atividades fundamentais para o desenvolvimento psíquico - são secundarizados em favor de uma rotina de exigências rígidas e espaços impessoais (Gonçalves; Rocha, 2021).

Nosso trabalho propõe o desenvolvimento de um jogo digital, como dispositivo mediador da transição escolar, intitulado “A Travessia do Bosque”, projetado para auxiliar as crianças que frequentam escolas da rede municipal e estadual na cidade de Campinas-SP a (re)elaborarem simbolicamente os conflitos e expectativas inerentes a essa etapa de passagem. O termo dispositivo não designa o sentido que tem esta palavra no pensamento de Michel Foucault. Nesta dissertação, entendemos o jogo digital como um dispositivo mediador semiótico, isto é, um recurso culturalmente produzido que organiza experiências, interações e processos de significação das crianças acerca da transição da EI para o EF. Por meio de personagens, narrativas, imagens, desafios, contextos e situações vivenciadas no jogo, as crianças podem expressar sentidos, elaborar expectativas, reelaborar experiências e produzir significações sobre si, sobre a escola e sobre o ingresso no novo contexto escolar.

Para fundamentar nossa empreitada, recorreremos à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski¹. Sob esta lente, buscamos entender como construir um espaço digital e lúdico onde a criança possa projetar seus medos e inseguranças, permitindo a externalização e a reflexão mediada de seus conflitos.

¹ Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski, em aderência à forma como o sobrenome do autor tem sido registrado em textos da literatura científica brasileira, quando se trata de referência à sua obra, de maneira geral. Quando nos referirmos a obras específicas, usaremos a grafia adotada em cada trabalho.

Estruturando a pesquisa

Ao longo do texto desta dissertação, apresentaremos o percurso que nos levou do estudo dos jogos na educação e da Teoria Histórico-Cultural até a concepção técnica e construção do dispositivo que idealizamos no motor de jogo, *Unreal Engine 5*². Para tanto, organizamos a dissertação em três capítulos que articulam a fundamentação teórica à produção técnica de “A Travessia do Bosque”.

No Capítulo 1, “Estudando Jogos Digitais na Educação”, estabelecemos nossa abordagem epistemológica ao estudar jogos digitais, situamos o dispositivo produzido de acordo com suas características específicas enquanto jogo digital e, por fim, discutimos o levantamento bibliográfico que realizamos para compreender como o campo acadêmico brasileiro aborda o uso de jogos nas escolas de EI. Nesse capítulo, contemplamos o potencial pedagógico desses dispositivos, apresentamos as contribuições que encontramos para nossa pesquisa ao estudar a bibliografia encontrada, além de apontar os conceitos que consideramos redutores das singularidades do cotidiano escolar.

No Capítulo 2, “Estudo da Transição pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural”, dedicamo-nos ao arcabouço teórico do trabalho, mobilizando o conceito vigotskiano de “drama” para compreender os choques de papéis sociais que se intensificam na passagem para o EF. Buscamos fundamentar como esses conflitos orientam o desenvolvimento da narrativa construída para o jogo, de maneira que este seja capaz de atuar como dispositivo mediador para as crianças que vierem a jogá-lo.

Por fim, no Capítulo 3, “Método e Game Design”, sistematizamos os processos que utilizamos durante a criação do jogo “A Travessia do Bosque”. Ao longo do capítulo, abordamos o desenvolvimento técnico dos personagens e cenários - versando sobre o uso de ferramentas de desenvolvimento 3D e estratégias de produção de jogos – além da estruturação da narrativa do jogo, detalhando os três atos que compõem a jornada do jogador: “A Despedida”, “A Travessia” e “A Chegada”.

O Ato I, intitulado “A Despedida”, se inicia no ambiente acolhedor de uma escola que representa a EI, onde a professora anuncia o último dia de aula e convida

² <https://www.unrealengine.com/en-US/unreal-engine-5>

a turma para uma última atividade no parque, espaço afetivo que funciona como um tutorial interativo para os comandos do jogo. Antes de cruzarem os portões rumo ao desconhecido, os alunos participam de um banquete de celebração e escolhem um objeto da sala de aula - um livro de histórias, uma bola colorida ou um bicho de pelúcia - que funcionará como uma âncora representativa do mundo conhecido para mediar conflitos emocionais durante o percurso.

O Ato II, denominado "A Travessia", introduz efetivamente o protagonista no Bosque Encantado, um território que simboliza as incertezas e a reorganização identitária decorrentes da mudança de ambiente escolar. Este segmento desafia o jogador a interagir com personagens no jogo que expressam anseios e medos comumente observados na transição. Para solucionar tais entraves, o jogador pode utilizar suas habilidades e o objeto selecionado no primeiro ato, construindo amizades com os colegas ajudados na jornada.

O jogo encontra seu final no Ato III, intitulado "A Chegada", quando o jogador emerge da densidade da floresta e avista a nova escola de EF. Embora a nova instituição apresente dimensões amplas, sua representação visual preserva uma atmosfera bela e acolhedora. Em uma sequência cinemática final, o protagonista aproxima-se dos portões e é recebido com entusiasmo por uma nova professora e pelos pares que foram auxiliados e integrados ao longo dos desafios no bosque.

CAPÍTULO 1

ESTUDANDO JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Nossa escolha do videogame como dispositivo central para essa investigação fundamenta-se nas propriedades intrínsecas dos ambientes digitais, que oferecem um potencial de imersão e agência ao jogador. Ao interagir com o jogo, a criança tem a oportunidade de experimentar sentimentos diversos em um cenário imersivo, o que se mostra essencial para o processamento das emoções complexas e, por vezes, contraditórias que emergem durante o período de transição escolar. Essa dinâmica provoca uma sensação de potência no jogador, decorrente da oportunidade de agir por conta própria e de exercer influência direta sobre a narrativa do jogo.

Nesse sentido, os videogames permitem uma forma de vivência e engajamento que incorpora possibilidades diversas de ações e simulações de cenários da vida real. Diferente de outras mídias, o ambiente do jogo, onde ocorre a interação entre o jogador e os elementos digitais, possibilita a realização de ações concretas e a observação imediata dos resultados dessas ações, o que auxilia na compreensão de novas regras (Corrêa; Fantin, 2020). Olhando para nossa proposta de jogo, essas características permitem que a criança possa experimentar diferentes papéis - como o de colega, ajudante ou explorador - em um cenário em que os riscos e as consequências que suas ações teriam no mundo real são reduzidos (Gee, 2003).

Nas ideias de Gee (2009, p. 65³), “os jogos digitais constituem, em sua essência, espaços de resolução de problemas que usam um aprendizado contínuo e abrem caminhos para o domínio [de habilidades] por meio do entretenimento e do prazer”. Sob essa perspectiva, a arquitetura de um jogo organiza-se em torno de desafios estruturados que engajam o sujeito pela satisfação associada à superação de obstáculos em ambientes lúdicos. Assim, o jogador se engaja com o cenário digital à medida que avança na narrativa ficcional.

Além disso, segundo o autor, essas dinâmicas de resolução de problemas ocorrem em um espaço multimodal (Gee, 2003), o que se relaciona diretamente com a definição do jogo digital enquanto dispositivo mediador semiótico, conforme delineado anteriormente. No interior do cenário apresentado, o autor aponta que a

³ Em todos os casos de textos em língua inglesa dos quais extraíram-se citações, a tradução é nossa.

interação ocorre por meio de experiências incorporadas, as quais incentivam o jogador a refletir sobre: “as complexidades do design de mundos imaginados e de relações sociais e identidades, tanto reais quanto imaginadas” (Gee, 2003, p. 48).

Para os propósitos desta investigação, esse conceito possui grande relevância, uma vez que nos permite compreender que, por meio da possibilidade indicada de refletir sobre as vivências de um jogo digital, em nosso caso contendo um mundo imaginado para representar o drama da transição escolar – que será estudado mais a fundo no segundo capítulo dessa dissertação, tanto no que diz respeito à transição em si, quanto a como construir suas representações -, a criança pode transpor os anseios e expectativas de sua realidade para o cenário lúdico apresentado. Assim, procuramos propor o ambiente digital de “A Travessia do Bosque” como um espaço em que a criança possa refletir sobre suas próprias vivências, sua identidade em (re)construção e as relações sociais, incentivando-a a formular (re)elaborações e (re)significações dos dramas que emergem com o ingresso no EF.

O envolvimento nesse universo imaginado apoia-se em mecanismos técnicos que favorecem a imersão no ambiente apresentado. Nos jogos digitais, em geral, o participante exerce uma influência direta sobre o cenário, pois possui a capacidade de afetar os movimentos e ações de elementos em um nível detalhado, “fino” e minucioso (Gee, 2009, p. 67). Essa capacidade de manipulação amplia o estreitamento dos laços entre o sujeito e o personagem que controla, permitindo um envolvimento perceptivo íntimo que dá origem a um efeito indicado por Gee (2009), como uma mesclagem entre o “si mesmo” do jogador com o protagonista que o representa no meio digital.

Para compreender esse fenômeno, Murray (2003) define a imersão como a experiência de ser transportado para um lugar simulado - uma vivência prazerosa por si mesma – que permite nos sentirmos presentes “[...] como se estivéssemos no palco e não na plateia” (Murray, 2003, p. 103). A autora aponta que o termo tem origem na metáfora de estar submerso na água e que, analogamente, uma experiência imersiva envolve o sujeito em uma realidade distinta, capaz de capturar a atenção de todo seu sistema sensorial.

Esse estado de envolvimento compreende um processo de “suspensão intencional da descrença”, mas, além disso, conforme argumenta Murray (2003):

Não suspendemos nossas dúvidas tanto quanto criamos ativamente uma crença. Por causa de nosso desejo de vivenciar a imersão, concentramos nossa atenção no mundo que nos envolve e usamos nossa inteligência mais para reforçar do que para questionar a veracidade da experiência. (Murray, 2003, p. 111).

No caso do público infantil, esse processo possui uma semelhança às brincadeiras de faz de conta, nas quais a criança emprega sua imaginação de forma intencional para conferir sentidos aos elementos fantasiosos da atividade lúdica. Ao direcionar sua atenção para o ambiente imersivo, ela utiliza sua capacidade inventiva para validar as regras e os conceitos vivenciados, transformando o espaço simulado em um campo de experimentação emocional e simbólica, com grande potencial para seu desenvolvimento, conforme veremos no capítulo seguinte. No tópico seguinte, no entanto, nos atentaremos a definir as características específicas de “A Travessia do Bosque”, enquanto jogo digital, suas propriedades inerentes e as justificativas para nossas escolhas.

1.1. Jogos Digitais e Narrativas

Em nossa pesquisa, propomo-nos a construir um Jogo de Interpretação de Papéis, ou *Role Playing Game* (RPG), digital, que possui uma estética de fantasia realista e acompanha a perspectiva de um jogador único (*singleplayer*), sendo intitulado “A Travessia do Bosque”. O RPG digital, assim como sua versão tradicional, é um gênero de jogo situado em um cenário imaginário, cujos elementos centrais são: o desenvolvimento da narrativa do jogo, a interpretação de papéis pelo jogador e a evolução dos personagens (Ignácio, 2022, p.61). Assim, a escolha por esse gênero para tratar da transição escolar justifica-se pelo paralelo intencional que propomos no roteiro construído no Capítulo 3, que simboliza uma conexão entre o desenvolvimento do personagem jogável e da personalidade da criança na mudança de escolas.

A estética de “fantasia realista” que permeia a narrativa do jogo tem a intenção de proporcionar uma experiência imersiva que evidencia ligação simbólica entre o percurso realizado no jogo e as situações enfrentadas durante a transição escolar, através do contato do jogador com elementos realistas críveis. Nesse sentido, Murray (2003, p. 113) evidencia que: “[...] objetos virtuais verossímeis e inseridos dentro de momentos dramáticos específicos que intensifiquem nossa sensação de participação imersiva” também contribuem também para o engajamento e o prazer dos jogadores.

Os componentes de fantasia integrados ao cenário, pelo outro lado, têm como objetivo desvincular o ambiente digital da realidade imediata da criança. Assim, ao apresentar um universo fantástico, torna-se possível que o jogador identifique os conceitos e espaços fundamentais da pesquisa sem a necessidade de uma reconstrução idêntica das múltiplas realidades infantis. Essa abordagem favorece a extrapolação do conteúdo lúdico, permitindo que a criança possa projetar sua realidade particular no trajeto simbólico proposto. Dessa forma, o ambiente fantasioso contribui para que o simbolismo do jogo seja ajustado e ressignificado na concepção do jogador, priorizando o engajamento emocional e a (re)elaboração dos conflitos em detrimento de uma representação fiel que seria impossível, dado os diversos contextos possíveis da infância.

Assim, o jogo pode comunicar à criança, por exemplo, que o espaço inicial se trata de uma escola, mas ao mesmo tempo, através da presença de elementos fantásticos, também é sinalizado que aquela não constitui a reprodução de uma unidade escolar específica.

Voltando-nos ao entendimento das narrativas para o nosso jogo, Moraes (2020, p. 34) nos aponta a concebê-las como o meio pelo qual buscamos esclarecer e conferir sentido às nossas vivências, anseios e aos momentos que experienciamos. Essa expressão pode se manifestar pela oralidade, escrita, produções audiovisuais e, de modo crescente, em plataformas digitais. Assim, são uma forma que os sujeitos e as comunidades encontram de ressignificar os acontecimentos que os cercam por intermédio do exercício da imaginação. Além disso, como também observa Moraes (2020, p. 35), vivemos um tempo em que as narrativas cada vez com mais frequência permeiam o cotidiano e, mais do que isso, oferecem a possibilidade de o sujeito interagir com elas e (trans)formá-las.

O enfoque narrativo do nosso jogo, inerente ao gênero de RPG, busca trabalhar justamente o potencial de conferir novos significados aos acontecimentos, com o objetivo de incentivar a criança a refletir e estabelecer relações significativas com os novos ambientes e sujeitos que passam a integrar sua rotina. Assim, enquanto joga, a criança interage com a história, e, possivelmente, com memórias e significações sobre sua própria trajetória escolar.

Diante disso, é importante conferir maior clareza ao referirmo-nos às narrativas presentes nesta dissertação. Nesse sentido, faremos uma distinção entre três expressões que utilizamos para mencionar as narrativas que estruturam nossa pesquisa. A primeira delas trata-se das “narrativas das crianças”, que concerne às narrativas que constituem a base empírica do nosso estudo, aprofundado no Capítulo 2. Empregamos essa expressão para referirmo-nos aos relatos concretos, coletados em estudos realizados pelo grupo de pesquisa, nos quais as crianças expressam seus medos, alegrias e os dramas vividos durante a passagem para o EF.

O segundo termo trata-se da “narrativa do jogo”, que se refere à história proposta e premeditada pelo roteiro e pelo design técnico do jogo. Esta dimensão engloba a estruturação da jornada, a concepção estética do Bosque Encantado e o desenvolvimento dos Personagens Não Jogáveis⁴ (PNJ) com seus diálogos e desafios específicos, estruturados com maior foco no Capítulo 3.

Por fim, há a “narrativa do jogador”, que emerge no momento da interação ativa da criança com o jogo. Esta é a história criada por meio da agência e das escolhas individuais do sujeito enquanto joga. Quando o jogador atribui sentidos próprios à experiência e (trans)forma a estrutura planejada do jogo, por meio de sua interação com os elementos digitais em uma vivência subjetiva e potencialmente transformadora, é concebida o que chamamos de “narrativa do jogador”. Em outras palavras, ao interagir com o ambiente digital, a criança altera a “narrativa do jogo”, ao passo que constrói sua própria “narrativa do jogador”. Acreditamos que seja na possibilidade de (trans)formar a narrativa, ou criar “trajetórias novas”, que reside o potencial mediador do jogo, permitindo que o dispositivo auxilie a criança a (re)elaborar simbolicamente os choques e as expectativas dessa etapa de passagem.

A compreensão de como a criança transita entre a estrutura planejada pelo desenvolvedor e a sua própria vivência interativa também pode ser vista pela lente das ideias de Gee (2003) sobre o “jogo tripartido de identidades” no mundo digital dos videogames. Primeiramente, segundo o autor, eles: “recrutam identidades e encorajam o trabalho de identidade e a reflexão sobre elas de maneiras evidentes e poderosas” (Gee, 2003, p. 51). Esse caráter, é potencializado em jogos de RPG (como

⁴ Personagens dentro do jogo que não são controlados pelo jogador, mas sim pelo próprio computador, de acordo com os algoritmos programados para esses personagens.

“A Travessia do Bosque”), pois, conforme o autor demonstra, estabelece-se uma relação dinâmica, composta por três identidades simultâneas do jogador que operam conjuntamente. Gee (2003) se refere a elas pelas expressões: “*persona real* como personagem virtual”, “*persona real como personagem virtual*” e “*persona real como personagem virtual*”, em que o grifo em itálico representa qual o enfoque existente em cada uma durante o ato de jogar. Iremos contemplar suas especificações a seguir, em ordem, refletindo sobre a relevância de seu entendimento para nosso estudo.

A primeira delas é a do jogador no mundo real, que se refere, em nosso caso, à criança que opera o jogo, carregando suas múltiplas identidades cotidianas, papéis sociais, características socioeconômicas e, no caso desta pesquisa, os sentimentos, medos e expectativas reais frente à mudança escolar. A segunda, por sua vez, constitui a identidade do personagem, inserido no universo simulado, que o jogador assume ao jogar, com suas capacidades, características e limitações predeterminadas pelos desenvolvedores e pelas regras do ambiente digital.

Em nosso jogo, projetamos a segunda identidade com o intuito de que ela possa espelhar aspectos comumente existentes na primeira, por meio dos estudos realizados no capítulo 2. Dessa forma, a criança, jogando, poderá encontrar similaridades, mas também diferenças, de seu contexto real. Algumas das distinções presentes são intencionais - como as capacidades mágicas do personagem, que foram inseridas devido ao conceito de fantasia que permeia o universo do jogo - enquanto outras ocorrerão devido à incapacidade de representarmos a macro realidade, incomensuravelmente complexa, das múltiplas infâncias, conforme elaboraremos no tópico seguinte.

No entanto, é justamente por meio dessas similaridades que procuramos potencializar o efeito reflexivo próprio da terceira identidade a que Gee (2003) se refere em seu pensamento e que consideramos possuir grande relevância para “A Travessia do Bosque”, enquanto dispositivo mediador da transição escolar. O autor, denomina o conceito “*persona real como personagem virtual*” de “identidade projetiva”, que opera especificamente na interface e na interação entre a pessoa do mundo real e o personagem do universo digital, manifestando-se por meio de um duplo sentido do verbo projetar.

De acordo com o autor, essa identidade implica tanto “projetar os próprios valores e desejos no personagem virtual” quanto “ver o personagem virtual como o próprio projeto em construção, uma criatura na qual eu imbuo uma certa trajetória no tempo, definida pelas minhas aspirações para o que quero que esse personagem seja e se torne” (Gee, 2003, p. 55). Nota-se, nessa terceira identidade, uma potencialidade para o nosso dispositivo, pois a criança poderá projetar no personagem que está controlando, seus próprios anseios e valores em relação à transição. Assim, assumir o papel do protagonista de “A Travessia do Bosque” – que possui alguns aspectos que intencionalmente remetem a traços comumente observados em crianças nesse período – pode se tornar um meio de projetar a visão do jogador do que é ser uma criança em transição escolar e quais são as aspirações que ela tem para o personagem nesse processo, além dos anseios que enxerga em suas vivências. Essa dinâmica pode promover um entendimento a respeito dessas expectativas, desejos e medos por meio da reflexão de si mesma, com base no que foi projetado em seu avatar no jogo durante a representação lúdica do processo de mudança de escolas.

Ao cabo, conseguimos compreender algumas das características dos jogos digitais, além das especificidades do jogo que estamos desenvolvendo – enquanto um RPG, mas também como um dispositivo mediador da transição escolar. A seguir, procuraremos compreender, como dito anteriormente, a profusão de complexidades que envolvem estudar a realidade vivida pelas crianças na transição, ao passo que buscamos estabelecer o rigor epistemológico necessário para abordar os tópicos em estudo sobre a infância. Dessa maneira, poderemos prosseguir com um olhar criterioso sobre o estudo dos jogos digitais e as crianças, de maneira mais ampla, além de, nos capítulos seguintes, abordar o processo de estudo e fundamentação do desenvolvimento do jogo, bem como os procedimentos técnicos utilizados em sua elaboração.

1.2. Abordando o abstracionismo na pesquisa

Nesse tópico, pretendemos nos ater ao compromisso imprescindível de expor e fundamentar as preocupações epistemológicas tomadas durante a produção de “A Travessia do Bosque” e no estudo envolvido durante o processo. Tal exposição justifica-se não apenas pela necessidade de ancorar teoricamente a criação do jogo,

mas, sobretudo, pela exigência de conferir legitimidade ao processo de investigação do campo educacional no qual se dá a sua construção.

Dentre os riscos presentes na empreitada de pesquisar a Educação, ressaltamos o “Abstracionismo Pedagógico”, conceituado por Azanha em “Uma ideia de pesquisa educacional”, publicado em 1992. Através dessa lente, buscamos nos manter críticos no estudo da bibliografia consultada, que nos ajudará a compor os principais elementos narrativos no roteiro do jogo proposto.

Esse autor nos alerta para os problemas trazidos pelas pesquisas que se fundamentam em “abstrações” de conceitos e teorias para realizar análises descontextualizadas historicamente, com o propósito de compreender ou descrever situações reais na educação. As “abstrações” pontuadas são referidas em um sentido negativo, ou seja, tratam-se de deturpações reducionistas que geram análises vazias e descoladas dos aspectos concretos do objeto de estudo. Nas palavras do autor:

Nosso estudo quer apenas denunciar, nesta parte, o processo de deturpação ou escamoteamento do real pela via - ingênua ou astuciosa - da discussão abstrata transvestida de discussão teórica. É, pois, no seu sentido negativo que nos referimos à abstração (p. 43).

Nessa denúncia, o autor também critica o uso da teoria como instância autossuficiente de explicação para descrever realidades complexas a partir de associações lógicas e uma linguagem rebuscada, escamoteando as peculiaridades do contexto empírico, recusando contradições e categorizando os fatos de acordo com conceitos premeditados em demérito da complexidade da realidade observável. Nesse sentido, os argumentos do autor sobre o abstracionismo pedagógico servem-nos como um eixo metodológico e epistemológico que nos auxilia a evitar as armadilhas de discursos sofisticados, mas epistemologicamente estéreis e incapazes de captar as nuances, transformações e especificidades da realidade vivida pelas crianças.

Destarte, é importante reconhecer que o rigor exigido para evitar o abstracionismo deve perpassar todas as fases do processo de construção do jogo, desde a concepção dos personagens e enredos até as dinâmicas interativas propostas, exigindo que cada escolha seja ancorada em elementos efetivamente observados e compreendidos mediante os estudos bibliográficos realizados ao decorrer da pesquisa. Com efeito, buscamos adotar uma postura investigativa que

reconheça a escola como fenômeno historicamente situado e profundamente atravessado por dimensões culturais, simbólicas e afetivas. Por fim, devemos enunciar os critérios, metodologias e teorias utilizadas para atingir a concretude almejada.

1.2.1. Critérios para uma investigação concreta

Segundo Azanha (1992), a investigação do cotidiano escolar é um caminho contra o empobrecimento da pesquisa e o escamoteamento do caráter concreto e específico da realidade estudada: “O plano da cotidianidade é o lócus privilegiado de toda diferenciação humana, quaisquer que sejam os fatos diferenciadores e os modos pelos quais operem” (Azanha, 1992, p.65). Compreendemos, portanto, que a construção de um jogo digital, voltado ao público infantil em fase de transição para o EF, que ambiciona dialogar com a realidade escolar, precisa refletir as marcas da cultura local, da experiência social e dos fatos diferenciadores nas escolas públicas de Campinas. Para esse fim, é imperativo o estudo do cotidiano vivido por essas crianças, partindo de um subsídio teórico adequado para interpretação e compreensão de suas características emergentes, essenciais para a pesquisa.

Vale lembrar, porém, que, para o autor, a teoria tem o papel fundamental de orientar o olhar investigativo e oferecer conceitos analíticos: “A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis relações ocorram” (Azanha, 1992, p. 65-66). Isto é, ao manter o elo entre a teoria e a realidade concreta do cotidiano escolar, ao articular o conhecimento teórico a descrições e análises das práticas escolares, preserva-se a integridade e a complexidade do fenômeno estudado.

Essas considerações alinham-se com o aporte teórico que fundamenta nosso trabalho o qual, por seus princípios fundantes, valoriza o caráter concreto, histórico e cultural das práticas humanas. Servirá, assim, como lente apropriada para análise das situações cotidianas do contexto em foco na pesquisa. Nesse aspecto, a teoria Histórico-Cultural de Vigotski apresenta-se como um dos alicerces epistemológicos mais adequados à tarefa pretendida, dado que ela se compromete a compreender o desenvolvimento humano como um processo histórico, socialmente constituído e indissociável da atividade prática e simbólica dos sujeitos.

Aliado à teoria vigotskiana, ao decorrer da pesquisa, o estudo do cotidiano escolar se dará a partir das narrativas expostas nos artigos bibliográficos consultados, em especial aquelas presentes em investigações e trabalhos cooperativos do grupo de pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e de profissionais da rede municipal de Campinas. O estudo dessa bibliografia nos traz o privilégio de acesso a relatos concretos de crianças, famílias e educadores registrados ao longo de entrevistas e observações de campo, mediante os quais buscamos compreender os sentidos, afetos e mediações culturais sobre a transição das crianças da EI para o EF que, na perspectiva do projeto do jogo digital, tornam-se recursos simbólicos imprescindíveis.

O cenário do jogo, inspirado em um “mundo de fantasia”, está enraizado nas práticas, linguagens e situações concretas observadas a partir da bibliografia selecionada pelo grupo de pesquisa. Trata-se de um universo simbólico que se interpenetra ao real, representando-o em consonância com as vivências de crianças no processo de transição. Elementos como personagens, desafios, diálogos e situações escolares serão concebidos a partir do que pode ser estudado a respeito das significações produzidas por crianças da EI e do EF sobre a transição, garantindo que o conteúdo do jogo não seja uma abstração estéril de um conjunto de conceitos, mas sim uma reconstrução simbólica informada pelo empírico.

Vigotski (2007) descreve o jogo simbólico como atividade em que a criança ensaia papéis futuros, elabora vivências passadas, atribui significados a objetos e eventos e, dessa forma, internaliza progressivamente sistemas de pensamento e ação que refletem a cultura a que pertence. Ao jogar com o personagem principal apresentado, a criança poderá projetar emoções, medos e expectativas, elaborando-os sob uma perspectiva externa e criando condições para reelaborá-los internamente. Dessa forma, ao integrarmos no enredo elementos lúdicos extraídos diretamente das experiências cotidianas, buscamos que sejam, simultaneamente, uma representação simbólica e uma ponte para reflexões sobre a experiência real. A apreensão quanto ao primeiro dia de aula, a expectativa diante da perspectiva de novos colegas e o contato com um espaço físico totalmente diferente (Rocha et al., 2025), por exemplo,

aparecem como questões centrais a serem adaptadas ao cenário lúdico e roteiro proposto.

O estudo do cotidiano escolar e suas rotinas, contratempos, linguagens e relações, portanto, são uma exigência epistemológica nas referências teóricas que adotamos. Segundo Azanha (1992), por meio do comprometimento com a análise teórica rigorosa e situada do real, torna-se possível elaborar proposições que escapem à armadilha do formalismo estéril e, em nosso caso, possam, de fato, orientar representações significativas para o contexto do jogo digital. Dessa forma, o processo de game design que elegemos adota uma metodologia dialógica em que os conceitos vigotskianos servem de guia para a análise das narrativas escolares, mas não as sobrepõem. Em síntese: por meio do estudo das narrativas sobre o cotidiano escolar das crianças da rede pública e através das lentes da teoria Histórico-Cultural, procuramos nos manter fiéis à complexidade do fenômeno educacional.

Além do estudo do cotidiano, a investigação acerca dos jogos digitais nos cenários da EI e do EF também exige uma análise atenta sobre a Lei nº 15.211, promulgada em setembro de 2025. Esse marco regulatório, que instituiu o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente, estabelece garantias para proteger o público infanto-juvenil em ambientes digitais. A legislação exige que produtos de tecnologia da informação incorporem medidas de segurança e privacidade desde a sua concepção, visando mitigar riscos de exposição a conteúdos inadequados, violência e exploração comercial (Brasil, 2025). A lei foi estabelecida em um contexto de crescente preocupação social com a exposição da infância a conteúdos adultos, com o uso de dados de menores de idade para gerar lucro e com a exploração da imagem infantil.

Em nossa pesquisa, manifestamos oposição a práticas correntes em plataformas comerciais que submetem crianças a sistemas de monetização abusivos, como as caixas de recompensa ou *lootboxes*⁵ (Brasil, 2025, art. 20), ou que realizam o perfilamento de dados para fins publicitários⁶ (Brasil, 2025, art. 2º, inc. V). "A

⁵ Trata-se de uma estratégia de monetização, que utiliza do sorteio de itens digitais com valor associado. Essa prática é comumente associada aos jogos de azar e cassinos.

⁶ É uma prática de coleta de informações, possivelmente sensíveis, com o intuito de se apropriar de dados pessoais em busca de maximizar a monetização das plataformas através de propagandas direcionadas.

Travessia do Bosque" diferencia-se por constituir um dispositivo mediador, elaborado para oferecer um espaço de acolhimento seguro, além de permanecer em um ambiente completamente independente de conexão à internet (*offline*), devido à sua natureza *singleplayer*.

1.2.2 Articulando o estudo do *pequeno* ao *grande*

Tendo estabelecido parte importante do rigor adotado para nossa investigação - que leva em consideração as manifestações sociais emergentes da vivência escolar das crianças no período de transição, por meio do estudo do seu cotidiano, com o intuito final de construção de um jogo digital - cabe-nos explicitar ainda outra de nossas grandes preocupações epistemológicas: como estudar a vida cotidiana sem, contudo, restringir-se a ela e, simultaneamente, cuidando para não generalizá-la na tentativa de representá-la em um sentido mais amplo.

Primeiramente, urge-nos clarificar a necessidade de tal preocupação. Para esse fim, voltamos a nos amparar em Azanha (1992), por chamar nossa atenção para que:

No estudo científico da vida cotidiana, como também em qualquer outro projeto científico criativo, o que se pretende é algo mais ambicioso, qual seja, o esclarecimento teórico das condições em que se torna possível transitar do conhecimento do *pequeno* para o conhecimento do *grande* (p. 106).

Seguindo esse pensamento, podemos retornar às premissas de nossa pesquisa, refletindo e evidenciando as contribuições com que devemos nos comprometer a trazer, em um sentido mais amplo. Em vista disso, pomo-nos a analisar a proposta inicial, e já estabelecida, de promover um ambiente de reflexão e (re)elaboraões sobre o processo de transição. Esta, quando analisada por essa lente, indica que, através do estudo do cotidiano, local e singular, de um grupo de crianças participantes das pesquisas estudadas, ambicionamos a construção de um dispositivo que, ao representar os agrupamentos de singularidade recorrentes e emergentes constatados de modo abrangente, pode promover impactos nas vivências de outras crianças que vivenciam contextos similares.

Contudo, reconhecemos que esta não constitui a totalidade de possíveis valências deste projeto. Ao produzir tal dispositivo mediador, proporcionamos, conjuntamente, mais um possível instrumento para a formulação de pesquisas

empíricas que possam contribuir com a construção do conhecimento acadêmico sobre a transição - estudos que explorem as formas de interação das crianças com o jogo, os sentidos que a ele atribuem, e as eventuais ressignificações que dele derivam. Dessa forma, pode-se notar que, através do estudo do cotidiano, visamos trazer melhorias ao processo de transição de modo mais amplo, fomentamos novos cenários férteis para a produção acadêmica na área, que também anseiam contribuir para melhorias no processo em si - articulando-se, assim, o *pequeno* e o *grande*.

Essas ambições, no entanto, não devem ser cegas e arrogantes, pois, como aponta Azanha (1992), o estudo do cotidiano adquire valor epistemológico ao ultrapassar a descrição do trivial e seu conjunto de “insignificâncias” e possibilitar o trânsito do singular ao significativo, sem incorrer no equívoco de generalizar o local em totalidade. Partindo desse referencial, somos lembrados de evitar as generalizações e, principalmente, reconhecer as limitações de nossa empreitada, visto que seria impossível construir um ambiente digital que representasse de modo universal e integral as vivências, com suas singularidades e possíveis dramas, de todas as crianças no contexto de transição.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os problemas da transição escolar assumem caracteres diversos nos múltiplos contextos em que se realizam e que sua generalização apressada implicaria em um grave reducionismo epistemológico sobre as singularidades do fenômeno em estudo. Por conseguinte, seria irreal e ingênuo assumir que todas as crianças seriam impactadas da mesma maneira ao entrar em contato com o jogo, caso sejam de fato impactadas de alguma forma, malgrado essa seja a intenção.

Ademais, no contexto de jogos digitais, é necessário considerar as particularidades de como o envolvimento com os meios de tecnologia ocorre entre as crianças, sendo influenciado pelo variado grau de interesse por jogos, por contextos socioeconômicos, étnico-culturais, ou questões de gênero. Esta compreensão afasta nosso estudo de uma visão tecnocêntrica que tenta impor a ferramenta digital como solução única para os desafios educacionais. O objetivo do jogo é atuar como um dispositivo adicional, trabalhando *em conjunto* com a literatura infantil, as dinâmicas em sala e as brincadeiras de faz de conta, respeitando as múltiplas infâncias e suas singularidades.

Considerando essa mediação, é necessário admitir que o controle sobre os possíveis desdobramentos do jogar é impossível, devido às características intrínsecas de um jogo digital. Por possuir liberdade para agir dentro do jogo, de acordo com as regras apresentadas, torna-se inviável prever como o jogador se portará. Portanto, não há a garantia de que os objetivos inicialmente traçados serão atingidos, uma vez que a jornada vivenciada no jogo depende do conjunto de ações individuais de cada criança ao jogar.

Em suma, este estudo não pretende representar, por si só, toda a macro-realidade da transição escolar e, assim como Azanha (1992) adverte contra a falsa universalização do singular, reconhecemos que cada criança e cada contexto reage de modo único à mesma situação. Não há, portanto, a intenção de extrapolar as particularidades observadas para conclusões generalistas, ou esperar que o jogo produzido solucione os problemas da transição de maneira simples e absoluta, mas sim um comprometimento com uma pesquisa centrada na concretude estudada e que visa possíveis contribuições ao campo em que atua.

1.3. Levantamento Bibliográfico

Partindo das reflexões realizadas e com o intuito de compreender como o campo acadêmico educacional brasileiro tem abordado o uso de jogos digitais nas instituições de EI nos últimos anos, realizamos uma revisão sistemática de literatura voltada à identificação e análise de artigos científicos que tratam desta temática, promovendo uma discussão crítica sobre o cenário encontrado (Gil, 2022).

Reconhecemos que, ao estudar a transição da EI para o EF por meio da criação de jogos digitais, somos tentados a exibir resultados gerais sobre “boas práticas” ou “eficácia lúdica”. Contudo, ao contrário de formular recomendações universais, dedicamo-nos a examinar as condições específicas em que os jogos estão sendo utilizados, os contextos institucionais em que se dão, os procedimentos metodológicos empregados e as lentes teóricas adotadas pelos estudos selecionados. Esse cuidado auxilia-nos a manter a nossa discussão fiel à complexidade das práticas educativas e às singularidades do cotidiano escolar, uma vez que nos permite considerar contextos diversos e únicos. Em outras palavras, não basta apontar tendências ou proferir juízos de valor; é preciso demonstrar, à luz dos estudos de campo e das evidências empíricas, como os jogos digitais têm sido mobilizados nas instituições de EI.

1.3.1. Consultando bases de artigos

Com esses fundamentos em mente, realizamos o levantamento de artigos sobre o tema no portal de periódicos CAPES (acesso via CAFE).

A fim de selecionar os artigos pertinentes ao objetivo de pesquisa proposto, utilizamos uma combinação de descritores como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Descritores de busca CAPES CAFE

Descritor 1	Operador	Descritor 2
		Educação Infantil
Jogos Digitais	AND	Infância
		Criança

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada busca retornou 45, 29 e 36 artigos, respectivamente, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados da busca CAPES CAFE

Busca	Artigos totais
Jogos Digitais E Educação Infantil	45
Jogos Digitais E Infância	29
Jogos Digitais E Criança	36

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em seguida foram aplicados os seguintes filtros da plataforma:

1. Acesso Aberto: "Sim";
2. Ano de Criação: "2019 até 2024";
3. Revisão por pares: "Sim";
4. Área: "Ciências Humanas";

5. Idioma: "Português e Espanhol".

A Tabela 2 mostra os artigos remanescentes:

Tabela 2 - Artigos remanescentes da busca CAPES CAFE

Busca	Artigos Remanescentes
Jogos Digitais E Educação Infantil	15
Jogos Digitais E Infância	9
Jogos Digitais E Criança	7

Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, foi realizada a exclusão dos artigos duplicados entre as buscas, foi feita a leitura dos resumos e, se necessário, da introdução de cada artigo. Por meio dessa leitura, foi possível excluir os textos com objetivos que não se alinhavam com a nossa proposta de revisão de literatura. Entre eles, pesquisas que não se dedicavam à faixa etária pretendida, que tratavam de tecnologias e mídia de modo geral - e não sobre jogos digitais especificamente - ou que tinham um foco muito particular. Com esses procedimentos, resultou um conjunto de 15 artigos, que foram objeto de análises mais detalhadas.

O Quadro 2 foi elaborado para elencar os artigos selecionados.

Quadro 2 - Artigos selecionados da busca CAPES CAFE

Nome	Autoria	Ano da Pesquisa
Jogos Digitais e o Potencial Pedagógico na Educação Infantil	Santos	2022
Aprendendo Vermicompostagem: O Uso de Jogos Digitais na Educação Infantil	Ichiba e Bonzanini	2022
Sequência Didática Gamificada: Promover a Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais na Educação Infantil	Queiroz et al.	2023

<u>Jogos Digitais como Recurso de Ensino Híbrido e Aprendizagem Remota na Educação Infantil de acordo com a BNCC</u>	Farias et al.	2022
<u>Jogos Educacionais Digitais no Ensino Infantil: Uma Revisão Sistemática da Literatura</u>	Araújo e Madeira	2021
<u>Jogos Educacionais Digitais e suas Relações com os Campos de Experiências da Educação Infantil</u>	Araújo e Madeira	2022
<u>A Criança e a Tecnologia Digital: Brincando e Aprendendo Ciências na Educação Infantil</u>	Brito et al.	2021
<u>O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e as Tecnologias Digitais</u>	Domingues et al.	2023
<u>Reflexões sobre os Jogos Digitais sob a Perspectiva da Sociologia da Infância</u>	Albuquerque e Kern	2019
<u>Jogos Digitais e as Funções Executivas na Infância: Alternativas à Diversificação do Currículo</u>	Ramos	2019
<u>Telas Digitais para Diversas Infâncias</u>	Grané	2021
<u>Uso de Interfaces Cérebro-Computador em Crianças com TDAH: Uma Revisão Sistemática</u>	Costa et al.	2021
<u>Tecnologias e Ferramentas Educacionais: Uso de Jogos Digitais com Alunos Diagnosticados com TDAH – Revisão de Literatura</u>	Costa et al.	2022
<u>Jogos Digitais ou Desplugados: Brincadeira ou Coisa Séria?</u>	Simon et al.	2020
<u>El Dorado: Jogo Sério Desenvolvido para Estimulação Sensorial em Crianças com Transtorno do Espectro Autista</u>	Brancato et al.	2022

Fonte: Elaborado pelo autor

À vista disso, realizamos a leitura integral dos quinze artigos para uma análise sistemática, procurando, primeiramente, identificar as metodologias, a temática e o escopo das pesquisas, para que, em seguida, possamos dialogar com os principais conceitos abordados.

1.3.2. Análise Sistemática

Após a leitura, buscamos identificar as pesquisas empíricas encontradas e classificá-las de acordo com os diferentes grupos participantes. Assim, podemos identificar possíveis padrões metodológicos ou de grupos abordados nas pesquisas. Dessa forma, obtivemos a tabela 3:

Tabela 3 - Classificação de Pesquisas Empíricas

Participantes	Quantidade de Pesquisas
Crianças	5
Professores	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os textos de Ichiba e Bonzanini (2022); Queiroz et al. (2023); Farias et al. (2022); Araújo e Madeira (2022); Brito et al. (2021); Grané (2021) e Simon et al. (2020) tratam-se de pesquisas com caráter empírico. Entre eles, Ichiba e Bonzanini (2022) e Queiroz et al. (2023) tiveram a participação apenas dos professores na pesquisa de campo, enquanto os demais realizaram um trabalho com o envolvimento das crianças.

As pesquisas analisadas, teóricas e empíricas, tiveram foco no contexto da EI, exceto pelos textos de Ramos (2019); Costa et al. (2022) e Simon et al. (2020), que se dedicaram aos anos iniciais do EF. Os textos de Brancato et al. (2022); Costa et al. (2021); Grané (2021) e Albuquerque e Kern (2019), por sua vez, relataram o foco de estudo sobre a infância ou sobre crianças, mas não foram específicos sobre a etapa escolar em que se encontravam.

Além disso, notamos que as pesquisas de Ichiba e Bonzanini (2022); Simon et al. (2020) e Brancato et al. (2022) também se propuseram a produzir um jogo digital voltado à aplicação com crianças, igualmente ao que pretendemos nesta

pesquisa, embora sejam jogos que têm como objetivo atuar como ferramenta para a instrução de conceitos. Ichiba e Bonzanini (2022) e Simon et al. (2020) construíram um jogo em formato “quiz” interativo, o primeiro visando a aprendizagem de noções sobre vermicompostagem, enquanto o segundo visava trabalhar conceitos básicos de matemática e lógica. Brancato et al. (2022), por sua vez, produziram um jogo mais robusto em termos de *game design*, apresentando interações mais dinâmicas através de uma brincadeira de memorização da ordem de cores, mas também apresenta um propósito distinto ao de nossa pesquisa, objetivando trabalhar funções cognitivas, como a memória, enquanto, em nosso jogo, buscamos a mediação emocional.

Em seguida, por meio da análise do conteúdo trazido pelos artigos, elencamos alguns tópicos presentes nas pesquisas para discutirmos, criticamente, como a temática dos jogos digitais na infância está sendo abordada no campo acadêmico da educação e possíveis contribuições que podemos identificar para a elaboração de nossa pesquisa e construção do nosso jogo.

1.3.3. As virtudes dos jogos digitais na educação

Foi possível notar que os trabalhos contemplados nesse levantamento, apesar de usarem variados graus de assertividade, admitem um potencial positivo na utilização de jogos digitais na EI. De maneira geral, reconhecem uma influência positiva não só na assimilação de conteúdos, mas especialmente no engajamento e motivação dos estudantes para a participação das aulas envolvendo jogos, exaltando o caráter lúdico e descontraído trazido pela ferramenta midiática.

Os artigos de Santos (2022); Queiroz et al. (2023), Araújo e Madeira (2021); Cruz e Madeira (2022); Brito et al. (2021); Ramos (2019) e Domingues et al. (2023), têm em comum o fato de recomendarem a mediação do professor para a apresentação e seleção de jogos pertinentes. No entanto, esses estudos não apresentam critérios claros para essa “seleção” de jogos, abrindo margem para a adoção de plataformas exploratórias voltadas exclusivamente à produtividade e avaliações de aprendizagem ou até mesmo a exposição a conteúdos impróprios.

Ademais, ao lermos esses estudos, pudemos notar o emprego recorrente da expressão “nativo digital”, ou construções de sentido similares. Esse conceito, cunhado por Mark Prensky, em 2001, se refere às crianças que já nascem em um

mundo das tecnologias e da mídia digital, o que produz mudanças em seu perfil cognitivo - seriam mais rápidas, multitarefas e autorais” (2001, apud Fantin, 2016, p. 6). Esse termo parte da suposição generalista de que as crianças estão crescendo “em meio a novas tecnologias, com uma intimidade muito maior e se adaptam facilmente e sem medo a inovações” (Farias et al., 2022, p. 7), convertendo-as em uma nova e homogênea “categoria das crianças ‘nativas digitais’” (Araújo; Madeira, 2022, p.184).

Consideramos que essa noção implica um grave reducionismo epistemológico e incorre numa deturpação das singularidades do fenômeno em estudo, já que produz uma concepção simplificada e unidimensional de infância, ignorando sua realidade plural, permeada por caracteres diversos nos múltiplos contextos em que ela se encontra. Entendemos este como um claro exemplo do abstracionismo pedagógico alertado por Azanha (1992), pois, na medida em que a categoria “nativo digital” funciona como um princípio abstrato que reduz a experiência infantil a um estereótipo homogêneo, em lugar de reconhecer as múltiplas formas de interação que as crianças estabelecem com a tecnologia, incluindo a desigualdade de acesso e de disponibilidade de uso, - devido a inúmeros fatores como as diferenças culturais e de classe, por exemplo - adota-se uma explicação “conveniente” que serve para enquadrar toda a diversidade em um único conceito. Tal procedimento “rompe a integridade do fenômeno em causa porque o cinde em duas esferas independentes: uma parte que convém ao princípio e que por ele é explicada; e outra parte que contradiz o princípio e que, portanto, permanece na sombra” (Kosik, 1976, p.49, apud Azanha 1992, p.43). Esse escamoteamento epistemológico empobrece a compreensão das relações entre práticas digitais e infância, à medida que legitima intervenções pedagógicas descoladas das necessidades históricas e culturais específicas de cada contexto.

1.3.4. Reflexões sobre os jogos digitais

Como discutido anteriormente, destacamos a importância da reflexão e do olhar rigoroso quanto ao estudo dos fenômenos em nossa pesquisa. O uso de tecnologias voltadas à educação e, em nosso caso, os jogos digitais voltados para a infância, apesar de apresentarem potenciais férteis para a inclusão de seu uso em ambientes educacionais, também precisam ser compreendidos levando-se em

consideração suas possíveis implicações, tal como qualquer outro dispositivo tecnológico, a depender de sua intenção quando produzido e do contexto em que é aplicado/utilizado.

Nesse sentido, o trabalho de Albuquerque e Kern (2019), partindo da sociologia da infância, apresenta uma análise que nos permite “refletir acerca do valor de um olhar da sociologia da infância na análise dos jogos digitais como fenômeno social” (Albuquerque; Kern, 2019, p. 664). Esta proposição se alinha firmemente com a nossa pesquisa, pois critica a visão adultocêntrica de banalização do brincar, valoriza a voz das crianças e é consoante à nossa busca pela criação de uma ferramenta midiática que permita a autonomia e experiências múltiplas pelo jogador, além de reconhecer a importância do momento de transição que estão vivendo. Adicionalmente, os autores trazem uma crítica contundente à construção de uma ideia hiper generalizada de infância, como se todas as crianças passassem horas e horas imersas no “ambiente” dos jogos e/ou das redes. Dizem os autores sobre os problemas de fazer isso:

A ideia de traçar um perfil cognitivo e emocional de jogadores de jogos digitais e generalizá-lo para todas as gerações recentes é oposta à ideia de que devemos considerar as múltiplas formas de experiências de infâncias, e invisibiliza crianças que estejam à parte desse contexto imaginário de envolvimento intenso com os jogos digitais, seja por dificuldade no acesso, por desinteresse por esses objetos digitais ou quaisquer outros motivos. (p. 669).

A pesquisa de Grané (2021) também apresenta uma análise crítica ao realizar um estudo de 100 aplicativos considerados educacionais para crianças menores de oito anos. A análise proposta tem o intuito de avaliar os critérios adotados para determinar a classificação de um jogo infantil que visa essa faixa etária - como qualidade de interfaces gráficas, recursos de acessibilidade, quantidade de estímulos simultâneos, presença ou ausência de representações de estereótipos sociais, entre outros. A partir de uma investigação observacional da interação das crianças com os aplicativos o autor conclui que:

Aplicativos para crianças nem sempre levam em consideração a idade, singularidades cognitivas e desenvolvimento específico do público alvo, e muitos dos *designs* não apenas não permitem interação, mas a dificultam. (p. 12).

1.3.5. O olhar da sociedade sobre os jogos digitais

Ao longo da revisão bibliográfica, encontramos também reflexões sobre formas pelas quais os jogos digitais são percebidos pela sociedade, de modo geral. Neste

caso, os autores destacam como o senso comum tende a desmerecer o jogo eletrônico, classificando-o como atividade meramente recreativa. Essa recorrência então é analisada de maneiras distintas entre os trabalhos, ora sendo vista como um sinal de inferiorização das atividades denominadas “infantis” devido a serem associadas às crianças (conforme apontam Albuquerque e Kern, 2019), ora como um “obstáculo” contra a implementação dessas ferramentas em sala de aula.

Seguindo a primeira forma de análise, conforme evidenciam Albuquerque e Kern (2019, p. 664), é comum que se julgue a prática dos jogos digitais como algo “frívolo, bobo, desimportante, inferior e imaturo”. Essa percepção reflete um preconceito histórico em relação às brincadeiras - sejam elas analógicas ou eletrônicas -, que, ao serem associadas unicamente à diversão, não têm reconhecido seu potencial constituinte de significados e de desenvolvimento de importantes funções psíquicas (como a linguagem, a imaginação, a memória, dentre outras).

Um dos textos que aborda a segunda linha de análise crítica é o de Ramos (2019) ao apontar que “o próprio uso de jogos digitais no contexto escolar sofre resistência pela sua associação com o entretenimento [...] e pela sua característica de atividade não séria [...]” (p.1386-1387). Seguindo essa concepção, evidenciando as virtudes dos jogos digitais, o autor justifica a “necessidade de realizar estudos e pesquisas para orientar a integração do uso dos jogos ao currículo” (Ramos, 2019, p.1388) e ainda “a importância de investir na formação dos professores e promover aproximações, por meio de ações de extensão ou pesquisa, para fomentar a discussão e o estudo desses conceitos” (Ramos, 2019, p.1389). Ideias similares são encontradas nos textos de Santos, (2022); Queiroz et al. (2023); Araújo e Madeira (2021); Araújo e Madeira (2022); Brito et al. (2021) e Domingues et al. (2023).

1.3.6. O rigor metodológico das pesquisas empíricas

Alguns artigos analisados, que relataram pesquisas empíricas, destacam-se pelo rigor metodológico em sua aplicação, configurando-se como referências valiosas, visto que nos permitem uma visão mais concreta sobre o futuro processo de aplicação de nosso jogo. Podemos, partindo dessas análises, nos atentar a algumas preocupações metodológicas destacadas pelas pesquisas estudadas e que devem ser consideradas como fatores durante o nosso processo de desenvolvimento do jogo sobre a transição.

Os estudos de Ichiba e Bonzanini (2022) e Queiroz et al. (2023), por exemplo, utilizam entrevistas com docentes para validar a aplicação dos jogos estudados nas pesquisas. O estudo de Ichiba e Bonzanini (2022), especificamente, utiliza uma metodologia para elaboração de questionários adaptada de protocolos de diversos autores para avaliar a experiência do jogo (usabilidade), a experiência do jogador (experiência do usuário) e as concepções educativas (princípios de aprendizagem sobre vermicompostagem) abordadas no jogo. O questionário foi composto por 27 questões, sendo 24 perguntas fechadas - com uma escala de pontuação de 0 a 96 pontos - e três questões abertas, para captar observações qualitativas dos docentes. Além disso, antes de ser aberto para respostas, o questionário foi submetido a um teste com dez professores para validar a clareza das perguntas.

O texto de Grané (2021), por sua vez, traz contribuições ao evidenciar critérios de análises utilizados na observação de crianças jogando, relacionados ao conteúdo dos jogos, design e interação, a serem considerados para avaliar se um *game* qualifica-se corretamente como artefato tecnológico voltado para as crianças. Essa preocupação, presente no artigo, pode nos guiar em reflexões sobre nosso jogo e sua adequação para o público infantil. Na análise realizada notaram uma predominância de conteúdos voltados para o aprendizado de temas escolares:

Em primeiro lugar, no que diz respeito às dimensões correspondentes ao conteúdo, a predominância de conteúdos curriculares ficou claramente evidente, focando-se em temas centrais que são comuns no Ocidente em detrimento a outras dimensões de aprendizagem relacionadas a aspectos socioafetivos, artísticos, criativos e à construção do conhecimento. Além disso, observou-se a presença de estereótipos e a falta de diversidade de personagens nos aplicativos analisados (Grané, 2021, p.8).

Esses autores pontuaram a necessidade de uma interface de jogo com poucos elementos, minimizando distrações, que permita uma interação mais simples e direta das crianças com o jogo. Também foi apontado que muitos dos jogos analisados possuíam uma abundância de elementos textuais, o que pode ser uma barreira significativa para crianças ainda não alfabetizadas.

No estudo de Araújo e Madeira (2022), pudemos identificar uma boa prática para a aplicação de jogos digitais na EI, principalmente levando em consideração que nosso jogo dependerá bastante do uso do *mouse* para suas interações. Como apontado pelos autores, o uso de dispositivos *touchscreen* (artefatos em que as interações são realizadas por meio de toques na tela), como *tablets* e *smartphones*,

se vê cada vez mais presente, o que pode tornar o manuseio do *mouse* uma novidade para as crianças. Logo, antes de apresentar os jogos focalizados na pesquisa, os pesquisadores introduziram as crianças ao *software Microsoft Paint (Paint)* - um aplicativo de desenho comumente presente em computadores que utilizam o *Windows* como sistema operacional - como etapa preparatória para a familiarização com o uso do *mouse*. Ao introduzir o *Paint* antes da aplicação de jogos, os pesquisadores permitiram que as crianças experimentassem livremente a utilização do *mouse* realizando desenhos na tela em branco apresentada pelo *software*. Essa estratégia se mostra como uma forma de diminuir possíveis obstáculos e estranhamentos ao engajamento e interações propostos durante a utilização dos artefatos digitais apresentados, devido ao manuseio de uma ferramenta não familiar.

1.3.7. Contribuições do levantamento

A leitura e estudo sistemático dos artigos selecionados revelaram-se fundamentais para o prosseguimento de nossa investigação. Mediante as análises apresentadas, foi possível compreender com maior profundidade como o campo de pesquisa em EI tem realizado estudos sobre os jogos digitais. Tanto em termos de fundamentação teórica, através das elaborações de Farias et al. (2022), quanto no que tange aos métodos e metodologias de pesquisa empírica aplicados, os trabalhos trouxeram importantes pontos para reflexões. A diversidade de abordagens encontrada forneceu subsídios ricos para a formulação do jogo que propomos, permitindo-nos incorporar sugestões sobre esse meio midiático enquanto fenômeno social, reflexões sobre a importância da mediação docente, uso de interfaces gráficas e as necessidades de acessibilidade para as crianças.

Em paralelo, a revisão evidenciou lacunas importantes. Primeiramente, foi notada uma escassez de estudos sobre *games* que não sejam voltados para a aprendizagem de conteúdos escolares ou para o treino de competências. A ausência de jogos que abordam questões sobre relações interpessoais e os sentimentos das crianças é especialmente perceptível devido ao nosso foco de pesquisa sendo a transição da EI para o EF, o que revela uma brecha na produção científica sobre o uso de jogos digitais que tratam dessa etapa da trajetória escolar. Por outro lado, observamos também algumas práticas metodológicas com relação aos jogos digitais e seu uso na EI como, estratégias de familiarização das crianças com o mouse e sua validação contínua por docentes e especialistas, antes de serem apresentados como

uma ferramenta pedagógica. Esse cuidado metodológico reforça a importância de mediações dos adultos numa perspectiva de letramento digital e de reconhecimento de que as crianças precisam ser cuidadosamente inseridas no mundo dos dispositivos digitais, pois não “nascem sabendo”.

Estreitamente relacionado a esses pontos, é importante ressaltar que, em meio aos debates suscitados, destacam-se concepções que precisam ser cuidadosamente examinadas e problematizadas, visto que não consideram o contexto cultural das diversas infâncias e suas singularidades e que fomentam questões como o uso tecnicista da tecnologia, visando o desenvolvimento de competências em detrimento do pensamento crítico dos educandos. A difusão acrítica da expressão “nativos digitais”⁷, presente em diversos artigos, ancora-se em dois problemas que precisam ser combatidos. Primeiramente, a homogeneização do universo infantil, obscurecendo pluralidades de contexto e favorecendo/justificando práticas tecnicistas e discursos neoliberais - como a plataformação do ensino, a ênfase no desenvolvimento de competências mensuráveis e a formação de sujeitos produtivistas, em detrimento do pensamento crítico. Em segundo lugar, o isolamento da tecnologia da complexidade da vida contemporânea, que inclui múltiplas práticas sociais, culturais e relacionais que também afetam a constituição e o desenvolvimento das pessoas (construindo um determinismo tecnológico, conforme Fantin, 2016).

Em contrapartida, ficou evidente a existência de pesquisas que adotam perspectivas não-deterministas - fugindo do entendimento dicotômico de que a tecnologia é apenas positiva ou negativa - que concebem as crianças como sujeitos ativos, que interpretam, negociam, (re)criam sentidos, e não apenas consomem o que as mídias oferecem, mas que também realçam a importância da mediação do adulto/educador nas relações entre crianças e cultura digital. Além da preocupação com o rigor metodológico e práticas empíricas que respeitam as individualidades e os diferentes níveis de familiaridade com a tecnologia nas investigações acerca de jogos digitais.

Ao fim e ao cabo desse primeiro capítulo, pudemos contemplar algumas das características dos jogos digitais, como eles têm sido vistos no campo acadêmico educacional brasileiro nos últimos anos e as propriedades específicas de “A Travessia

⁷ Fantin (2016) acrescenta que outros termos como “screen Generation”, “digital generation”, “apps generation” têm sido usados por autores para se referirem à imersão das crianças e jovens no mundo da cultura digital.

do Bosque”, enquanto dispositivo mediador, que nos propomos a desenvolver. No capítulo a seguir, nos dedicaremos às questões referentes à transição da EI para o EF, suas particularidades e aspectos constituintes que precisamos nos atentar durante o desenvolvimento do jogo. Também nos voltaremos ao estudo de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, que nos auxiliam a compreender a importância dos elementos e vivências comumente presentes na realidade das crianças e em seus relatos.

CAPÍTULO 2

ESTUDO DA TRANSIÇÃO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo dedica-se ao exame de conceitos vigotskianos e suas aplicações analíticas no processo da transição da EI para o EF. Dessa maneira, procuramos estabelecer um diálogo entre a teoria e o design da narrativa do jogo. Explicamos como os elementos dramáticos contidos nas narrativas das crianças – as expectativas positivas, os medos, as incertezas e os atos de superação - nos orientam na elaboração de situações que promovam interações do jogador com os PNJ e o cenário digital de maneira favorável ao objetivo de nossa pesquisa.

Pretende-se, ainda, compreender de que maneiras “A Travessia do Bosque”, ao representar o drama da transição em um ambiente de fantasia, pode oferecer à criança um contexto de experimentação para (re)elaborações de suas emoções e para a construção de novas significações de despedida da EI e de pertencimento no EF.

2.1. Noção de “Drama” e as “Brincadeiras” na constituição humana

Em nosso objetivo de estudar como podemos desenvolver um jogo digital que represente simbolicamente a transição das crianças da EI para o EF, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, recorremos ao conceito de “drama”, para nos auxiliar a compreender as colisões de papéis sociais e os conflitos de sentidos que emergem quando a criança confronta-se com os processos que constituem a transição, além do conceito de “brincadeira” e suas diferentes formas (jogos de exercício, de faz de conta e de regras), buscando compreender sua importância para o desenvolvimento da criança.

2.1.1. Partindo do conceito de “Drama”

Considerando a transição da EI para o EF como um momento de fortes emoções, medos, expectativas e conquistas e profundamente marcado por vivências conflitantes, destacamos que se trata de um período vivido pelas crianças de maneira intensa, significativa e impactante, como afirmam Rocha et al. (2025): “Nesse processo, as crianças costumam vivenciar sentimentos de medo e de insegurança, mas também de alegria, de prazer e encontrar surpresas positivas” (p. 15). Nesse

sentido, encontramos no conceito de “drama” um suporte importante para a compreensão e elaboração dos processos psicológicos das crianças, ao qual nos propomos a estudar como um dos fundamentos para o processo de criação do jogo digital.

Realizando uma análise preliminar do conceito em inspeção, recorremos ao texto de Delari Júnior (2011), que, ao se debruçar sobre os múltiplos sentidos usados por Vigotski em relação ao termo “drama” em suas obras ao longo do tempo, ressalta diferentes períodos em que o autor enfatiza significados específicos. Para os fins eleitos em nossa proposta de pesquisa, nos atentaremos às elaborações feitas durante a fase definida por Delari Júnior (2011) como “O período da Teoria Histórico-Cultural propriamente dita”. No entanto, reconhecemos que os sentidos apresentados pelo autor, desde os mais alegóricos aos mais analíticos, são atravessados pela característica singular do conflito e choque de emoções, seja na análise dos processos psíquicos e desenvolvimento da personalidade humana ou em metáforas referentes a peças de teatro que ressaltam um caráter de tensão entre os papéis sociais (dissentimentos entre as personagens durante uma peça teatral).

Esta amplitude de sentidos nos permite compreender o drama como processo dialético que emerge das contradições entre o indivíduo, suas representações internas e as mediações socioculturais, além de uma relação conflitante de diferentes papéis sociais a serem interpretados pelo mesmo sujeito. Nas palavras do autor: “trata-se, na concepção de Vigotski, de algo que somente um ser humano concreto pode viver, por conta dos diferentes impasses que ele vivencia somente como ser social” (Delari Júnior, 2011, p. 185).

Para aprofundar nossa compreensão do drama como categoria analítica, é fundamental recorrer à própria definição vigotskiana, conforme apresentada por Vieira e Henriques (2014):

O drama é um “choque dos sistemas” (Vygotsky, 1929/2000, p. 35), representados pelos diferentes papéis sociais, ideias, sentimentos e paixões atuados e vividos por uma mesma pessoa. Tais sistemas-papéis, no momento em que são personificados representam pontos de vista divergentes em atuação dentro de uma mesma personalidade, de maneira que “a dinâmica da personalidade é o drama” (Vieira; Henriques, 2014, p. 165).

Vygotsky (2000), então, compreende o drama como o embate interno entre diferentes papéis sociais e sistemas que coexistem na construção da personalidade da criança. Assim, o processo de transição escolar pode ser compreendido como um momento de intensificação desses choques internos, em que múltiplos sistemas de significação entram em confronto. Por um lado, permanece o papel social da “criança pequena”, acostumada a ambientes e rotinas mais lúdicas e flexíveis, enquanto por outro, emerge a figura do “aluno” no EF, com novas exigências, regras, responsabilidades e expectativas. Permanecem, também, os papéis de filho, amigo, colega que já integram a identidade de cada criança.

Esses papéis não se sobrepõem de forma “pacífica”, tampouco se substituem de maneira excludente, mas disputam lugar no campo simbólico e identitário da criança, gerando conflitos que (re)constituem, conjuntamente, o drama de sua personalidade em transformação. Como é evidenciado por Rocha et al. (2025), o sentimento de apreensão frente às mudanças, a adaptação a novas rotinas, a reorganização dos vínculos com os adultos e com os pares, o medo do que está por vir, mas também as alegrias e expectativas de um novo começo, são elementos fortemente presentes nesse período e que participam ativamente da dinâmica dramática que estrutura a personalidade em formação.

Ao refletir sobre esses elementos, as crianças podem (re)elaborar simbolicamente os sentidos que atribuem à escola e ao seu lugar nela. Isso é um aspecto fundamental para o processo de apropriação da nova etapa escolar, pois permite a emergência de uma nova organização psíquica de sua identidade, mais complexa e ajustada às exigências socioculturais do novo contexto. É nessa diretriz que apresentamos o jogo digital como dispositivo mediador, que busca favorecer o processo de reflexões sobre o que estão vivendo, por intermédio de um ambiente lúdico e imaginativamente fértil.

Ademais, Veresov (2020), em uma análise sobre conceitos da Teoria Histórico-Cultural, amplia o escopo para o estudo da identidade e os processos que constituem o “ser”, o “pertencer” e o “tornar-se” do sujeito em contextos sociais dinâmicos. Partindo dessa perspectiva, o autor nos dá fundamentos para investigar as transições no âmbito da construção do pertencimento da criança ao ambiente escolar, a reformulação de sua identidade enquanto aluna do EF e os dramas ocasionados por

essa mudança. Nesse processo, a identidade surge como resultado de constantes mediações socioculturais, dos episódios de ruptura, continuidade e reconstrução que atravessam a experiência da criança e marcam cada etapa da construção de pertencimento a um novo ambiente educativo.

O autor enfatiza que a Teoria Histórico-Cultural permite compreender a identidade em seu movimento e fluxo constante. O “tornar-se” vincula-se diretamente ao processo de criação e construção de uma identidade emergente. Esse processo é impulsionado por colisões dramáticas, conflitos e dramas da vida real, que desafiam a presente identidade do sujeito, o “ser”, e trazem transformações qualitativas à sua estrutura de personalidade.

Nos argumentos de Veresov (2020), é possível entender que esses processos de construção da identidade e pertencimento, ou “pertencer”, também envolvem e são reformulados pelas colisões dramáticas. Ademais, o autor ressalta o valor dessas concepções para uma análise da identidade e suas dinâmicas constitutivas. Em suas palavras:

[...] a identidade como um senso individual de pertencimento é sempre resultado de uma série de colisões e dramas individuais (interpsicológicos). A abordagem histórico-cultural para o estudo da identidade permite investigar o papel das colisões dramáticas individuais como componentes fundamentais que refletem a dialética desse processo de desenvolvimento. Esse arcabouço teórico orienta estudos empíricos a identificar e analisar mudanças sociais, especificamente diferentes colisões dramáticas, situações socioculturais e conflitos de personalidade, que desafiam a identidade do indivíduo e provocam mudanças no senso de pertencimento. (Veresov, 2020, p. 182-183).

O processo de escolha, presente nas inúmeras situações de interação do jogador com o ambiente digital, incita que a criança priorize um dos “papéis”, em conflito durante a formação de sua identidade em dada circunstância de “colisão dramática” representada digitalmente. Essa dinâmica é inerente ao drama, uma vez que “[...] o drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama” (Vigotski, 2000, p. 35).

Como Veresov (2020) aponta, esses momentos decisivos são os pontos de inflexão no desenvolvimento da identidade, onde a dialética do pertencimento é posta à prova. A necessidade de tomar uma decisão sob pressão de papéis conflitantes, por

meio da simulação de momentos de escolhas no nosso jogo, pode permitir a (re)elaboração mediada da criança sobre o seu próprio drama de transição.

Portanto, ao considerarmos o jogo digital como dispositivo mediador simbólico, devemos também “observar como seres humanos agem, quais ferramentas culturais e mediadoras eles criam e usam para construir e reconstruir seu sentido de identidade” (Veresov, 2020, p. 190) e, a partir dessa observação, projetar espaços lúdicos e situações de interação com personagens dentro do jogo, que permitam a recriação das mediações simbólicas. Ao oferecer situações de imersão em conflitos e escolhas análogas às vivenciadas na transição escolar, procuramos que o jogo se apresente como um dispositivo de mediação, pelo qual o jogador possa adotar diferentes papéis sociais e, assim, enriquecer sua própria organização subjetiva.

Por fim, para aprofundar nossa compreensão do drama como o motor da dinâmica da personalidade em transformação, torna-se importante articular essa categoria analítica ao conceito de vivência. Uma vez que ela se estabelece como uma possibilidade essencialmente humana, na qual a dimensão biológica se transforma por meio de relações que são constitutivamente sociais, culturais e históricas (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024), sendo uma atividade sistemática do sujeito, que, por sua vez, não é homogêneo e nem estável - é um campo de forças em disputa. Ainda conforme apontam Schlindwein, Milléo e Souza (2024, p. 317), a vivência atua como uma experiência qualificada, por meio da qual a criança é capaz de “ampliar suas referências, sua compreensão do mundo, seu repertório, sua humanidade”.

Essa articulação é evidente ao se notar que o drama constitui uma forma de vivência que acompanha o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, apresentando-se como uma condição indispensável para a formação da consciência e destacando o caráter dialético da constituição humana. De acordo com Schlindwein, Milléo e Souza (2024, p. 320), “desde a infância, o drama está presente, sendo uma forma de vivência, [...] demonstrando a complexidade e a dialética do desenvolvimento humano”. O drama pode estar presente, ainda, “na vida, na arte e, inclusive, no brincar.” A atividade lúdica, como veremos a seguir, pode ser compreendida, então, como uma dinâmica de experimentação, expressão e reelaboração simbólica das vivências e dramas da trajetória da criança.

2.1.2. A importância de “Brincar” na infância e suas diferentes formas

A brincadeira, sob análise fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, assume um papel de destaque no desenvolvimento ontológico humano (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024), distanciando-se de visões reducionistas que a consideram apenas como atividade de entretenimento ou passatempo lúdico. Conforme discutido pelas autoras Schlindwein, Milléo e Souza (2024), o ato de brincar promove a imaginação, a criatividade e a capacidade de dar sentido as vivências emocionais da criança. A atividade lúdica, – que não é necessariamente movida pelo prazer, pois pode ser permeada por insatisfações, conflitos, disputas e tensões (Rocha; Ribeiro, 2017) – por sua vez, pode ser interpretada como uma vivência fundamental, por meio da qual as crianças conseguem atribuir sentidos e significados às suas experiências cotidianas.

De acordo com Schlindwein, Milléo e Souza (2024), a criança encontra na brincadeira um meio para vivenciar seus desejos e sentimentos, como o pertencimento e a inserção em novos ambientes. Esse espaço potencial de experimentação propicia a imitação criativa, a testagem de regras e a troca de papéis sociais, o que incentiva a (re)elaboração de significações e reflexões sobre o seu contexto, a cultura e a comunidade em que se inserem. Assim, podemos enxergar que o “[...] o brincar constitui uma experiência social, por meio da qual a criança encontra meios para representar, interpretar e comunicar suas experiências com o mundo, com a cultura e suas relações” (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1238).

É possível, ainda, compreender a relação entre as atividades lúdicas e o drama através do chamado “brincar dramático”, que é um fator essencial no entendimento de si e na interpretação das vivências (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024). Nas palavras das autoras:

Na brincadeira, a criança experimenta o drama de maneira vívida, transformando-o em ação dramática diante dos nossos olhos. O ato de brincar se torna o veículo no qual a criança navega pelo confronto entre papéis, sistemas psicológicos e dinâmicas sociais.

O drama está intrinsecamente presente na brincadeira, enquanto esta, por sua vez, alimenta e sustenta o próprio drama. (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024, p. 321).

Ao vivenciar o drama em uma perspectiva lúdica, a criança exercita sua capacidade de interpretar, comunicar e ressignificar suas experiências a partir de

pontos de vista distintos. É sob essa ótica que a brincadeira dramática pode apresentar um caráter pedagógico (Schlindwein; Milléo; Souza, 2024), orientando o desenvolvimento de dispositivos mediadores, como o jogo proposto nessa pesquisa.

Cumpre salientar que as manifestações do brincar na infância não se esgotam em uma única via expressiva, pois articulam-se comumente por intermédio de múltiplas linguagens que expandem a capacidade de comunicação e cognição das crianças. A atividade lúdica integra-se ao desenho, à linguagem literária e às produções corporais como formas de produção de conhecimento e manifestação cultural. A pesquisa de Neves et al. (2011) demonstra isso por meio da integração da literatura infantil às brincadeiras de faz de conta, mediante dinâmicas como o reconto:

Desse modo, a proposta com as histórias promoveu, além do gosto literário, diferentes possibilidades das vivências da expressão, da imaginação e da fantasia, elementos fortemente presentes na infância. O faz-de-conta, a representação a partir das histórias lidas, bem como o reconto, a escrita e a criação de novas histórias se evidenciam em meio a um contexto lúdico. (Neves et al., 2011, p. 357).

Outro exemplo pode ser observado nas pesquisas realizadas por Rocha e Ribeiro (2017) acerca de uma brincadeira de faz de conta protagonizada por três crianças em um cenário que simulava um salão de beleza. Naquela circunstância, as participantes utilizaram os chamados objetos pivô - recorrendo a folhas de árvores e embalagens plásticas - associados a movimentos com a mão para representar a ação de verter cremes, aplicar maquiagens e pintar unhas, além da fala para realizar a interpretação de papéis, como os de cliente e funcionária do salão.

Ademais, um olhar atento ao brincar também requer a compreensão das variadas formas que a atividade lúdica assume ao longo do desenvolvimento infantil. De acordo com Rocha e Ribeiro (2017), os jogos de exercício constituem as primeiras manifestações de brincadeiras do sujeito, originando-se a partir de ações de natureza essencialmente sensório-motora. A característica definidora dessa modalidade reside no contentamento e no prazer gerados tanto pela repetição dos movimentos quanto pela obtenção de resultados práticos e respostas físicas imediatas vindas do ambiente.

Em seguida, emergem os jogos de faz de conta, marcando a transição para operações simbólicas. Nessa modalidade lúdica, as crianças passam a executar

ações abstratas: “utilizam objetos como se fossem outros, fazem de conta que são alguém que não são, relacionam-se de formas sustentadas pelos papéis que representam, desenvolvendo enredos temáticos” (Rocha; Ribeiro, 2017, p. 246).

Por fim, tornam-se presentes os chamados jogos de regras. Essa classe de brincadeira caracteriza-se por ser regulamentada por normas impostas externamente ou previamente combinadas e aceitas entre os jogadores envolvidos. Segundo Rocha e Ribeiro (2017), os jogos de regras normalmente pressupõem a existência de metas a serem atingidas, resultando nas possibilidades tradicionais de ganhar, perder ou empatar a partida.

No âmbito dessas atividades, destaca-se o jogo de faz de conta como uma das modalidades lúdicas mais expressivas e determinantes para a constituição psíquica ao longo da infância. Conforme apontam Rocha e Ribeiro (2017), essa forma específica de brincadeira é considerada, dentro do arcabouço da teoria histórico-cultural, a mais importante para o desenvolvimento infantil.

Essa grande importância indica que o jogo de papéis sociais é o espaço onde ocorrem as transformações qualitativas mais expressivas na estrutura psicológica da criança (Ma, Hammer; Veresov, 2021), impulsionando a emergência de novas funções psíquicas superiores. É precisamente nesse território imaginário que se localiza, de forma potencializada, a criação das zonas de desenvolvimento iminente (Vigotski 2008) e, portanto, o impacto negativo da secundarização ou supressão dessas práticas lúdicas durante os processos de transição escolar é bastante significativo, como analisaremos mais a fundo no tópico seguinte, uma vez que limita o canal mais eficiente de desenvolvimento e adaptação subjetiva da criança.

Ao projetarmos o desenvolvimento do jogo digital como dispositivo de mediação pedagógica para a transição escolar, constatamos que ele não se enquadra propriamente em nenhuma das modalidades do brincar que estudamos. Contudo, paralelamente, acreditamos que possua propriedades associadas a cada uma das três formas de atividade lúdica apresentadas por Rocha e Ribeiro (2017). Nesse sentido, nos propomos a distinguir possíveis limitações e potencialidades do jogo digital, enquanto dispositivo mediador, quando analisado pelas lentes dos conceitos de brincadeira presentes na Teoria Histórico-Cultural. Cabe ressaltar, no entanto, que

as características específicas do jogo em questão influenciam significativamente a análise desses aspectos.

A dimensão correspondente aos jogos de exercício manifesta-se de forma nítida por meio da resposta imediata às ações físicas do jogador enquanto interage com a interface digital. À medida que a criança manipula o teclado e o mouse (ou a tela do celular), com movimentos das mãos e dos dedos, com o intuito de controlar e guiar o personagem pelos cenários digitais, o sistema computacional fornece um retorno visual, sonoro e espacial (embora no espaço digital) instantâneo às suas ações físicas, característicos da exploração sensório-motora. Essa particularidade é acentuada em jogos de ritmo ou de desafio, por exemplo, que se baseiam no rápido reflexo dos jogadores para reagir a elementos do jogo. Jogos como “*Guitar Flash*”⁸, “*osu!*”⁹, “*Fruit Ninja*”¹⁰ e “*Cuphead*”¹¹, por exemplo, possuem esse traço como um de seus principais atributos.

O engajamento com o jogo digital, por outro lado, ocorre principalmente pela interpretação de papéis fictícios (Gee, 2003), característica que define intrinsecamente a brincadeira de faz de conta e é o aspecto focal de um jogo de RPG (como a “*Travessia do Bosque*” e jogos das séries de jogos: “*Elder Scrolls*”¹², “*Baldur’s Gate*”¹³, “*Dragon Age*”¹⁴, “*Pillars of Eternity*”¹⁵, entre outros), o que é evidenciado pelo próprio nome dado a esse gênero (Jogo de Interpretação de Papéis). Por esse meio, o jogador brinca e se envolve com uma história em contínuo desenvolvimento, fazendo uso da fantasia e da imaginação para dar sentido à jornada da protagonista apresentada no jogo. Todavia, a principal distinção entre o jogar digital e o conceito de brincadeira de faz de conta reside no fato do primeiro operar, basilarmente, de acordo com os princípios estruturantes dos jogos de regras.

Em sua concepção, o jogo digital é alicerçado em uma rede complexa e ordenada de inúmeras regras predefinidas. No ambiente do jogo, o universo projetado

⁸ <https://guitarflash.com/>

⁹ <https://osu.ppy.sh/>

¹⁰ <https://www.halfbrick.com/games/fruit-ninja-classic>

¹¹ <https://cupheadgame.com/>

¹² <https://elderscrolls.bethesda.net/>

¹³ <https://baldursgate3.game/>

¹⁴ <https://www.ea.com/pt-br/games/dragon-age>

¹⁵ <https://www.obsidian.net/games/pillars-of-eternity>

funciona sob regulamentos explícitos, delimitados e previamente codificados no software pelo desenvolvedor, fazendo com que cada ação do jogador se execute apenas como resultado de seu processamento a partir de parâmetros lógicos, fixos e imperativos. Ao pressionar a barra de espaço no teclado, por exemplo, o software do jogo recebe a intenção do jogador e aplica uma força vertical apontada para cima, com magnitude definida pelo desenvolvedor, sob o personagem digital, fazendo-o “pular” e submetendo-o a outras regras e fatores pré-definidos que atuam concomitantemente, como a gravidade (uma força vertical apontada para baixo, com magnitude também definida pelo desenvolvedor) que faz o personagem “cair” de volta ao chão.

Essa característica, indissociavelmente presente nos mais diversos aspectos de um jogo digital, representa um afastamento conceitual em relação às brincadeiras de faz de conta tradicionais, uma vez que impossibilita a agência e controle mais amplo das crianças sobre as regras – *autoimpostas* pelas crianças e advindas, sobretudo, do modo como reconhecem que os papéis que interpretam e suas ações são realizados na realidade - o contexto lúdico e as narrativas que vão sendo construídas. Na vivência digital, os ambientes geográficos, os PNJ e os eixos estruturais do enredo já se encontram predefinidos na arquitetura do jogo durante seu processo de desenvolvimento. O espaço de ação e interpretação oferecido ao jogador apresenta-se como uma liberdade condicionada, conferindo autonomia de escolha e possibilidades de interação, ainda que potencialmente significativas, mas que ocorrem exclusivamente dentro dos limites das regras apresentadas e do cenário estabelecido.

Por meio dessa reflexão, fica evidente não apenas as possíveis virtudes do jogo “A Travessia do Bosque” que nos propomos a desenvolver, mas também suas lacunas enquanto atividade lúdica e, portanto, enfatizamos a necessidade de o compreender como um dispositivo mediador adicional que não deve substituir outras práticas de mediação, tampouco se apresentar como solução definitiva que se propõe a “acabar com as crises” da transição escolar, uma vez que a presença dos choques dramáticos são essenciais para o desenvolvimento infantil. O período dramático em questão, trata-se de um momento complexo e que precisa de um cuidado holístico da infância, levando em consideração suas particularidades diversas (Bissoli; Aguiar, 2022).

2.2. A transição como processo inerentemente dramático

A transição da EI para o EF é amplamente reconhecida na literatura pedagógica e psicológica e em documentos publicados como diretrizes para o funcionamento dos sistemas educacionais brasileiros como um período importante para o desenvolvimento infantil (Gonçalves; Rocha, 2021). Além disso, é marcado por profundas reorganizações na identidade, nos papéis sociais e na (trans)formação do sentimento de pertencimento da criança ao ambiente escolar. Apesar dessa relevância teórica e do volume crescente de pesquisas que apontam para as tensões e os dramas vividos pelas crianças e a necessidade de suavizar as rupturas presentes na transição, "no campo das práticas pedagógicas pouco é concretizado" (Gonçalves; Rocha, 2021, p.19).

Para aprofundar nosso entendimento da transição escolar sob o referencial da Teoria Histórico-Cultural, nos voltamos a compreender o conceito de *crise* como uma alteração profunda e qualitativa no desenvolvimento da criança. Conforme definem Ma, Hammer e Veresov (2021), as crises ocorrem a partir da contradição estabelecida entre as exigências sociais emergentes, a realidade circundante e os aspectos subjetivos do sujeito, englobando suas capacidades, traços de personalidade e motivações internas.

Esse processo de reorganização possui elementos inerentemente dramáticos, uma vez que se trata de um período em que se observam alterações na relação do sujeito com o seu entorno (Ma; Hammer; Veresov, 2021). É justamente essa mudança que caracteriza a transição como um período marcado por colisões e choques internos, uma vez que os antigos modos de agir e de se relacionar, apropriados anteriormente pela criança, já não dão conta das novas exigências culturais e sociais, gerando um campo de forças em disputa na subjetividade infantil. Esse conflito com as imposições despontantes na transição é evidenciado na pesquisa de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020):

[...] algumas [crianças] já percebiam que precisavam adequar seus comportamentos para serem aceitas, mesmo que isso implicasse sacrifício, uma vez que suas emoções e expressões, incluindo o choro, antes aceitas com mais tranquilidade, no Ensino Fundamental passaram a ser consideradas marcas de infantilidade e, por isso, menos aceitas. (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1243).

Importa salientar que as contradições presentes no cotidiano escolar só se convertem em crises a partir do momento em que exercem influência direta sobre a existência do sujeito, provocando vivências singulares (Ma; Hammer; Veresov, 2021). Sob essa ótica, é comum que as crises de desenvolvimento sejam acompanhadas por experiências dolorosas, as quais tem potencial para impulsionar os indivíduos em direção à mudança e à superação – se vivenciadas positivamente (Ma; Hammer; Veresov, 2021). A dor do distanciamento e o peso das novas responsabilidades são expressos em relatos contidos nas pesquisas, como evidenciam as falas das crianças a seguir, representando sentimentos de solidão e saudade:

No 1º dia eu não podia brincar com ninguém, eu fiquei sentado a olhar eles a brincar... porque eu não tinha nenhum amigo.... mas agora já arranjei (Ferreira; Carvalho, 2018, p. 39)

Wilian: Tô com saudade do meu amigo. Mas ele mudou para a escola Maria Rosa. (Rocha, et al., 2025, p.68)

Léo: Lá na creche eu o Daniel já era amigo e tinha mais um carequinha, mais um pequenininho. Ô saudade do carequinha... (Rocha; Araújo, 2023, p. 2)

Ao seguir com nossos estudos sobre o tema, nos deparamos com uma ideia particular - mencionada por Ferreira e Carvalho (2018); Ma, Hammer e Veresov (2021); Bissoli e Aguiar (2022) - de que os processos de transição escolar possuem um potencial ambivalente. Essa visão reconhece que os momentos de crise são capazes de promover novas possibilidades de desenvolvimento, mas também riscos de perturbação do bem-estar da criança. De acordo com Bissoli e Aguiar (2022):

[A transição da EI para o EF] trata-se da mudança da posição social ocupada pelas crianças no contexto em que vivem e isso pode acontecer de forma positiva, de modo a que seus interesses pela escola, pelo estudo, pelos conhecimentos se fortaleçam ou, por outro lado, de forma negativa, gerando angústia e sentimentos de fracasso e não pertencimento. (Bissoli; Aguiar, 2022, p. 387)

Ma, Hammer e Veresov (2021) também advertem que, embora os períodos críticos de crise ofereçam as bases necessárias para a ocorrência de um salto qualitativo no desenvolvimento humano, não significa que ele sempre será alcançado. Caso as contradições e choques do processo não sejam mediadas pelos adultos e pelas instituições de maneira positiva, a crise pode se converter em um “perigo” de influências negativas quando a criança, ao optar por “se livrar” de experiências dolorosas imediatas, evita resolver seus conflitos subjacentes.

O ingresso no primeiro ano do EF, ainda costuma confrontar as crianças com rotinas rígidas, salas mais numerosas e um ambiente físico padronizado, caracterizado por classes organizadas em fileiras individuais voltadas para o quadro, rompendo abruptamente com a realidade da EI em diversos aspectos, como aponta Motta (2011). A pesquisadora relata, ao acompanhar a transição de uma turma saindo de uma escola da EI para o EF, o descompasso vivenciado pelos estudantes diante dessa ruptura, ressaltando que o espaço da sala de aula passa a exigir corpos contidos, vozes reguladas e a renúncia de ações anteriormente naturais como correr, brincar ou simplesmente olhar pela janela, que então passam a ser alvos de constante vigilância e punição.

A descontinuidade entre os espaços da EI e do EF também contribui diretamente para o drama da transição, pois o ambiente físico é um dos mediadores mais visíveis da nova identidade esperada para o "aluno" (Roveri et al., 2025). Enquanto os espaços da EI validam o papel da "criança que brinca" - concebidos para serem flexíveis, acolhedores, e promotores da atividade-guia: a brincadeira e o faz de conta (Rocha e Araújo, 2023) - o espaço padronizado do EF reforça o papel do "aluno que estuda" e que deve permanecer sentado, muitas vezes em cadeiras inadequadas para o seu tamanho, enfatizando a formalização das atividades e a influência do novo espaço no desenvolvimento da criança (Roveri et al., 2025). Dessa maneira, é importante que o planejamento e representação dos espaços digitais no jogo incorpore elementos de transição, como, por exemplo, as áreas fortemente ligadas às brincadeiras, reconhecendo a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança.

A pesquisa de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), por sua vez, demonstra que a transição também influencia na visão da criança sobre a jornada escolar. As pesquisadoras apresentam narrativas nas quais o ato de aprender é colocado em oposição direta ao brincar, tornando explícitas as marcas da descontinuidade curricular que estão vivenciando, o que evidencia as distinções percebidas entre os dois ambientes escolares e o drama implícito no processo. Nas palavras das crianças:

Lá, a outra escola é de criancinha, quando eu era pequena é que eu estudava lá. Na EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil] a gente brincava de um monte de 'coisa'. As 'tia' era boazinha. Mas é que agora a gente vai 'aprende' a ler (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1243).

As crianças têm que fazer toda a lição para ficar inteligente e aprender a ler. Mas aqui, a gente tem que aprender as coisas para não ficar burro, na EMEI que a gente brincava porque a gente era criança pequena (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1242).

Aqui não é lugar de brincar. Brincar é só na hora do recreio e na sala é para fazer lição (Rocha; Ribeiro, 2017, p. 249)

Ademais, o drama vivenciado pelas crianças na transição escolar também é percebido na dialética entre o desejo pelo desenvolvimento pessoal e o temor diante das novas exigências acadêmicas. Ferreira e Carvalho (2018) ponderam que, se por um lado o ingresso no EF desperta a curiosidade e o anseio pelo desenvolvimento pessoal, pelo outro lado pode dar origem a sentimentos de medo, ansiedade e apreensão. O receio de que lhes seja cobrado um desempenho superior às suas capacidades, por exemplo, é uma sensação constantemente observada pelas pesquisadoras.

A angústia diante do desconhecido e a preocupação com a própria competência intelectual e social transparecem nas falas das crianças: “pensava que não ia fazer amigos” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.43) e “[...] com medo de não saber as coisas” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.42). Essas emoções tendem a ser intensificadas pela comum separação das crianças de seus educadores e amigos da EI, uma vez que promove uma necessidade maior de estabelecimento de novas relações de amizade e interação com colegas diferentes (Rocha e Araújo, 2023). Sentimentos de apreensão e a resistência frente ao novo ambiente também se fazem presentes: “estava com medo... não queria vir para a escola, não gostava” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.42), tal como a vontade de aprender “porque quero aprender a ler... nem sei escrever...” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.36).

Outro aspecto preocupante da transição desarticulada entre a EI e o EF é a drástica secundarização do brincar no cotidiano escolar, o que causa a diminuição acentuada, ou supressão, do espaço e tempo destinado às brincadeiras infantis, sobretudo as de faz de conta. Ferreira e Carvalho (2018) salientam que a estrutura pedagógica adotada nos primeiros anos do EF frequentemente deixa de lado a atividade lúdica e enfatiza o aprendizado de conceitos, o silêncio absoluto e a disciplina rigorosa. Ao desconsiderar o papel mediador que as brincadeiras exercem nos processos de apropriação do conhecimento, as escolas reduzem as

potencialidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo do sujeito, conforme estudado no tópico anterior.

Essa restrição lúdica manifesta-se nas pesquisas de campo, como as realizadas por Rocha e Ribeiro (2017), que demonstram um abandono das brincadeiras de faz de conta no dia a dia das turmas de primeiro ano do EF, restando apenas os jogos de exercício e de regras. Apesar disso, “microepisódios” espontâneos de imaginação e faz de conta (também observados na pesquisa de Motta, 2011) ainda aparecem esporadicamente na sala de aula, embora sejam frequentemente alvos de censura, advertência e punições por parte dos professores. Essas observações evidenciam o abismo existente entre as diretrizes que propõem um EF acolhedor e a realidade encontrada nas práticas pedagógicas que, ao suprimir a brincadeira de faz de conta, retira da criança seu principal meio de superação de crises e reflexões sobre as situações dramáticas vivenciadas, propiciando os potenciais “perigos” alertados por Ma, Hammer e Veresov (2021).

Os impactos decorrentes dessa repressão aparecem nas narrativas das crianças, que associam o espaço da sala de aula a um território de privação e punição eminente: “tem um quadro de giz ... as mesas separadas uns dos outros ... para eles não falarem com os outros! E tem cadeiras ...” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.41) e “temos que estar sempre caladinhos e se falarmos podemos ser expulsos da sala” (Ferreira; Carvalho, 2018, p.38).

A busca por reverter essas repercussões negativas exige a implementação de cuidados e ações coordenadas entre familiares e escolas (Bissoli; Aguiar, 2022). Ferreira e Carvalho (2018) enfatizam, também, que esse processo demanda um trabalho cooperativo e uma aproximação efetiva entre as instituições da EI e do EF. A articulação curricular e pedagógica deve englobar um conjunto planejado de ações que facilitem a passagem entre os contextos, que seja capaz de evitar rupturas bruscas das práticas pedagógicas, reconhecer a importância das atividades lúdicas e promover o acolhimento na transição escolar.

Em consonância com essa perspectiva, Bissoli e Aguiar (2022) argumentam que acolher as expectativas, os medos e os sentidos que as crianças atribuem a essa mudança é “elemento fundante” para a construção do sentimento de pertencimento escolar. Além disso, apontam ser necessário planejar experiências e oportunidades

que incentivem a criatividade, a autonomia e a autoestima, de modo que a escolarização seja vivenciada pela criança na condição de sujeito ativo de seu percurso e não de assujeitado às imposições adultas. Destacam, também, a importância da partilha de materiais pedagógicos entre as etapas, o diálogo contínuo para dirimir temores, a organização de visitas às escolas e projetos integrados entre professores e alunos de ambas as escolas, além do envolvimento das famílias. Salientamos, pontualmente, que é justamente na busca por alternativas mediadoras que a proposta do jogo “A Travessa do Bosque” se insere e ganha especial relevância pedagógica e psicológica.

Por fim, procuramos nos debruçar sobre um aspecto que complexifica ainda mais a análise da transição. Como apontado por Bissoli e Aguiar (2022), a ocorrência de práticas antecipatórias de escolarização são bastante presentes nos anos finais da EI, provocando um corte ainda mais prematuro das atividades lúdicas. Assim, as pesquisadoras problematizam a concepção de que a pré-escola seja um território inteiramente livre de tensões, alertando que nem sempre o direito de viver plenamente a infância é assegurado nessa etapa inicial, devido a uma preparação precoce e preocupante para as atividades do EF, que desconsidera as necessidades das crianças menores de seis anos, reduzindo seu valor à sua capacidade cognitiva. Desse modo, as exigências de disciplina rígida e a conformação de corpos infantis às lógicas escolares começam a se manifestar antes mesmo da mudança efetiva do nível de ensino, antecipando as crises dramáticas para crianças possivelmente ainda menos preparadas.

As investigações de Correa e Bucci (2018) demonstram, empiricamente, que o cotidiano de turmas do último ano da EI é frequentemente marcado por expectativas adultocêntricas e pela ausência de brinquedos disponíveis na sala de aula. O distanciamento do brincar e o favorecimento a atividades de alfabetização apressadas são observadas, por exemplo, quando as crianças relatam que “já fazem lição”:

E: Então a professora vai dar lição? [‘E’ representa a entrevistadora]

W: A gente já faz lição.

E: Mas e a professora da escola de seis anos? [Referindo-se ao EF]

W: Ela vai dar uma lição ‘mó’ grande. (Correa; Bucci, 2018, p. 13)

As falas e interações observadas nessa pesquisa também revelam que as crianças possuem plena consciência dos mecanismos de controle e punição que

cercam as práticas pedagógicas empregadas na escola, além de evidenciar a figura da professora vinculada ao castigo:

E: O que a professora vai fazer na EEF? [Escola de Ensino Fundamental]
 [...]
 T: Ela briga.
 W: E deixa de castigo.
 E: Por quê?
 W: Porque nós faz bagunça.
 [...]
 T: A professora também coloca as crianças sozinhas.
 E: Por que ela coloca sozinho?
 T: Porque quando faz bagunça, coloca de castigo na mesa sozinha.
 E: E aí?
 T: E aí que a criança fica sozinha. (Correa; Bucci, 2018, p. 13).

Essas narrativas demonstram que o drama da transição é intensificado nos anos finais da EI, sendo alimentado por antecipações e vivências de controle que exigem mudança. Por outro lado, Correa e Bucci (2019) evidenciam, por meio de uma atividade com as crianças durante a pesquisa, que mesmo estando imersas em condições restritivas, elas são capazes de projetar desejos e criar visões sobre uma escola idealizada, delineando no campo da imaginação os cenários e as liberdades que gostariam de usufruir. Consideramos que esses elementos narrativos são de extrema importância para que possamos estruturar simbolicamente ambientes digitais acolhedores, como evidenciaremos no tópico seguinte.

2.3 Estudo das narrativas das crianças e a criação da narrativa do jogo

Tendo definido os aportes teóricos através dos conceitos elaborados anteriormente, propomo-nos a utilizá-los na busca de compreender elementos presentes nas narrativas das crianças sobre a transição e suas vivências nesse período, para que possam ser representadas, simbolicamente, no jogo. Nesse processo, fundamentamos as escolhas de *game design* em uma base epistêmica sustentada por autores que concebem a identidade como processo narrativo e dialético. Assim, primeiramente recuperamos as reflexões de Vieira e Henriques (2014) e Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) para auxiliar-nos a entender a narrativa como forma constitutiva do sujeito e de suas representações de mundo.

Ao estudar as narrativas infantis, no contexto da transição escolar, propomo-nos a compreender como as crianças organizam, em seus relatos, as tensões internas e externas que caracterizam esse período e suas vivências. Para auxiliar nosso

entendimento, recorremos a Vieira e Henriques (2014), uma vez que argumentam que a narrativa é uma das vias utilizadas pela humanidade para construir suas representações de mundo (p.164).

A partir dessas reflexões, encontramos aspectos essenciais a serem considerados para entender o drama identitário contido nos relatos como: os papéis sociais protagonizados pela criança (como filha, aluna e amiga), as tensões afetivas internas e externas (medo, insegurança, prazer, expectativa), as mediações simbólicas que permeiam suas histórias (seja através de literatura infantil, narrativas da mídia, jogos, desenhos ou depoimentos). Dessa forma, podemos reconhecer os acontecimentos decisivos, que caracterizam os pontos de inflexão dramáticos apontados por Veresov (2020), como, por exemplo: o primeiro dia de aula, o reencontro com colegas e a separação de outros, a preparação para uma nova rotina de estudos e a adaptação a um ambiente diferente (Rocha et al., 2025).

Vale ressaltar, ainda, a importância de compreender que o ato de narrar pelas crianças, por si só, também constitui uma forma de reflexão e rememoração potente. Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) indicam que ouvir relatos infantis implica reconhecer a capacidade que as crianças possuem de apreender uma realidade, atribuir-lhe novos sentidos e a ela incorporar seus conhecimentos prévios. Desse modo, o processo de construção é um meio importante pelo qual os sujeitos interpretam o mundo que os cerca. Sob as lentes da Teoria Histórico-Cultural, tais narrativas demonstram a reorganização subjetiva e os conflitos de sentido que emergem durante o período de passagem para o EF.

Destaca-se, também, a pertinência epistemológica de estudar as narrativas das crianças para fundamentar a elaboração da narrativa do jogo. Visto que, por meio dessa investigação, podemos escolher elementos narrativos que melhor expressem uma organização de significados que reflita os principais papéis sociais, as mais recorrentes tensões afetivas e a maneira como as crianças costumam enxergar o mundo frente ao drama da transição. O estudo da bibliografia selecionada, justifica-se pela convicção de que só a partir da apreensão de narrativas acessadas em material empírico, de pesquisas que tratam da transição a partir da perspectiva das crianças, é possível construir um jogo digital cujos elementos possam refletir a densidade simbólica das experiências infantis.

Por outro lado, ainda que o ambiente digital do jogo não consiga replicar as intensidades, as tensões emocionais e o "drama" singular e íntimo de cada participante, ele pode proporcionar a manifestação de sentimentos empáticos, ao apresentar emoções que, apesar de não estarem presentes para a criança que estiver jogando, são amplamente compartilhados e vivenciados por seus pares. Nessa perspectiva, a narrativa do jogo e o ambiente lúdico podem promover a assimilação empática da dor, do sofrimento e da complexidade dos obstáculos e desafios enfrentados por outras crianças em situações análogas de transição.

Assim, retomamos as ideias discutidas no capítulo 1, ressaltando que o processo de estudo das narrativas das crianças fundamenta o nosso desenvolvimento da narrativa do jogo, que, por sua vez, dá origem à narrativa do jogador, quando a criança interage com o dispositivo mediador e seus elementos representativos da transição escolar. Cabe aqui salientarmos, adicionalmente, que as possibilidades de (re)elaboração da identidade, mediante o potencial de vivenciar o drama de maneira lúdica, são corroborados pela dinâmica do "jogo tripartido de identidades", presentes no ato de jogar jogos digitais, apresentado por Gee (2003), de acordo com o que também elaboramos no primeiro capítulo.

Antes de enunciarmos e estudarmos alguns dos excertos de narrativas das crianças (ou apontamentos feitos pelas pesquisadoras com base nas pesquisas realizadas), encontradas na bibliografia selecionada pelo grupo de pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica, no qual o presente trabalho se realiza, e as formas como nos guiam durante o desenvolvimento do jogo, é importante nos atentarmos às metodologias utilizadas na produção dessas narrativas como material empírico de pesquisa. Dessa forma, podemos estar cientes dos cuidados utilizados nas interlocuções apresentadas, uma vez que influenciam a maneira como o desejo de comunicação das crianças é mobilizado (Rocha et al., 2025).

Observamos, nas pesquisas de Roveri et al. (2025), Rocha et al. (2025), Queiroz e Rocha (2021), Passeggi et al. (2018), Rocha e Araújo (2023), Ferreira e Carvalho (2018), Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), Correa e Bucci (2018); Neves et al. (2011) e Rocha e Ribeiro (2017), formas diversas de contato com as crianças, como as rodas de conversa, história a completar, visitas a escolas, grupos focais,

observações de comportamento sem intervenção direta, entrevistas individuais e grupais, além do uso de “dispositivos disparadores”, como: desenho com histórias, cartas, jogos e produção de fotografias. Em algumas pesquisas foram empregadas múltiplas metodologias, como, por exemplo, na de Roveri et al. (2025, p. 5): “realizamos múltiplos procedimentos: conversas e observação no cotidiano escolar, produção de desenhos, produção de cartas, visitas às escolas e utilização de um jogo desenvolvido especialmente para o trabalho de campo”.

Finalmente, iniciamos nosso estudo das narrativas voltando o olhar para a relevância substancial atribuída pelas crianças aos espaços exteriores, como o parquinho e o pátio, bem como à disponibilidade de brinquedos. As menções referentes a esses aspectos despontam como um dos fatores mais significativos nas narrativas acerca da transição escolar e devem, sem dúvidas, ser representados em nosso jogo.

Não coincidentemente, esses ambientes, tal como os brinquedos, são elementos importantes para o incentivo às atividades lúdicas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e expressão da criança na escola. Quando a mudança para o EF dificulta o acesso a esses recursos, evidenciam-se a descontinuidade abrupta e a secundarização da brincadeira, o que, como estudamos nesse capítulo, pode dificultar e impactar negativamente como as crianças lidam com as crises dramáticas desse período. A seguir, estão alguns dos excertos que representam essa questão:

os momentos de brincadeira eram os mais prazerosos e os espaços externos os que elas mais gostavam. (Correa; Bucci, 2018, p.9)

Entre os brinquedos citados pelas crianças havia [...] brinquedo de montar, a bola, a corda, os brinquedos do parque e as bonecas [...] balanço, pula-pula, computador (laptop da Xuxa), bolinha de gude, iô-iô, brinquedo de fazer bolhas, ping-pong, jogos de vídeo-game e pipa (Correa; Bucci, 2018, p.10)

Entre os lugares mais citados e que se assemelham com os da escola de EI, estão o parque, o tanque de areia, o pátio e a quadra (Roveri et al. 2025, p. 7)

A inclusão de brinquedos das crianças na escola da personagem revela o desejo das crianças de que eles também fizessem parte do material da EMEI que frequentavam, sobretudo o balanço, brinquedo mais citado por elas. (Correa; Bucci, 2018, p.10)

Ao comentarem seus desenhos explicando o que teria na pré-escola da Juju, dois meninos travaram o seguinte diálogo com a pesquisadora:

E: E a escola da Juju, como é?

T: Cheia de brinquedo!

En: Olha aqui [mostrando o desenho], quanto balanço! (Correa; Bucci, 2018, p.10)

Vai ser muito legal! - com ênfase - Vai ter parquinho, futebol. (Correa; Bucci, 2018, p.14)

Várias outras crianças mencionaram toda sorte de brinquedos que, em suas visões, poderiam encontrar em uma EEF: pula-pula, piscina de bolinha, escorregador grande e pequeno, casinha de bonecas, parquinho, areia no parquinho, cavalinho de roda, árvore de brinquedo e massinha. (Correa; Bucci, 2018, p.14)

O parque foi mencionado nas variadas situações em que se perguntava sobre espaços significativos: como o lugar de que mais gostavam, sobre o que gostariam que tivesse na escola de EF, do que achavam que iriam sentir falta, o que não deveria faltar na EI, lugar em que aconteceram as atividades mais importantes da jornada (Rocha et al., 2025, p. 24).

Na EMEI, eu adorava de mais o tanque de areia e o parque também. Todo dia nós ia no parque. Só quando chovia que não. (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1245)

Aqui não é igual lá, porque lá tem um gira-gira... Dois gira-giras (Roveri et al, 2025, p. 8)

Profa. Nara: O pátio se parece com a outra escola?

[...]

Rita: Um detalhe. Na minha escola, no meu pátio, tinha brinquedo, só que nesse pátio não tem. Só tem um pé de manga imenso. (Roveri et al., 2025, p.8)

Com o intuito de viabilizar uma representação simbólica desses elementos no ambiente digital, desenvolvemos um parque como cenário central da escola inicial, com a presença de *assets*¹⁶ digitais que representam alguns aspectos apontados, como: o tanque de areia, balanço, gira-gira, escorregador e espaço para futebol. Assim, o parque se torna o espaço onde ocorre o tutorial lúdico e a habituação sensório-motora do jogador com os comandos do jogo. Já com relação aos brinquedos mencionados, projetamos um evento no qual o jogador é incentivado a selecionar um objeto do cenário, de sua preferência, para carregar consigo ao longo de sua jornada pelo bosque encantado.

A dimensão estética do espaço escolar e a possibilidade de manter um contato direto com a natureza também se mostram importantes na organização do sentimento

¹⁶ termo que designa qualquer recurso ou objeto digital que é replicado no ambiente do jogo para compor um cenário

de pertencimento e bem-estar das crianças. Os relatos demonstram uma sensibilidade em relação à preservação física dos ambientes, de maneira que a presença de estruturas danificadas ou negligenciadas foram apontadas negativamente. Os trechos a seguir demonstram esse aspecto:

[...] indicaram, também, que uma EEF [Escola de Ensino Fundamental] deveria garantir o belo e o contato com a natureza, como vemos nos seguintes trechos:

E: Vai ter mais alguma coisa?

T: A escola do Pedrinho vai ter um monte de flores!

E: É? E vai ser bem bonita?

T: Vai!

E: O que mais?

MV: Passarinho...

JP: Tem passarinho, tem passarinho e tem um passarinho que faz piu piu piu... (Correa; Bucci, 2018, p.14)

Profa. Nara: André, o que você gostaria de mudar nessa escola?

Tem alguma coisa que não está bom, que você queria mudar?

André: O pátio.

Profa. Nara: O pátio? Por que, André? Conta para a gente.

André: Por causa que o chão é... muito...

Eliza: Quebrado.

André: Quebrado. (Roveri et al. 2025, p.10)

Pesquisadora: Você disse que gostava mais de estudar na sua outra escola? Por quê?

Sim, lá tem tanque de areia.

Aqui não tem. Na minha também tinha tanque de areia e baldinho e pazinha para brincar.

O parquinho daqui está todo quebrado. E cheio de sujeira. (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1244)

Pensando nessa percepção estética, a escola inicial no ambiente do jogo foi planejada com uma identidade visual acolhedora, que enfatiza o contato com o meio natural, incorporando canteiros de flores, arbustos, árvores e grama. Além disso, os

componentes de cenário que estruturam os prédios foram modelados para exibir bom estado de conservação.

A figura da professora também se faz presente nos estudos. Diante do cenário de ruptura na transição, a relação baseada na confiança e no afeto com a educadora é salientada:

Quando a criança entra na escola fundamental, torna-se ainda mais evidente o papel da afetividade na relação professor-aluno, a confiança é tudo para os alunos (Ferreira; Carvalho, 2018, p. 47)

A professora é minha amiga (Ferreira; Carvalho, 2018, p.47)

No jogo digital, representamos a professora da EI como um PNJ central da escola inicial. Essa personagem foi delineada com uma postura acolhedora e dispõe de linhas de diálogo orientadoras, que situam e transmitem os pontos principais da narrativa do jogo. Ou seja, ela introduz o contexto do último dia de aula, apresenta o objetivo de atravessar o bosque para chegar à escola nova, além de oferecer suporte emocional ao jogador antes de sua partida.

As práticas de colaboração e auxílio mútuo entre as crianças e seus colegas aparecem na bibliografia estudada como atividades sociais de grande valor e que devem ser incentivadas em períodos de transição, como demonstram Neves et al. (2011, p. 359): “A rotina cultural de uma criança ajudando a outra possibilita a construção da autonomia das crianças e do grupo”. Essa dinâmica cooperativa, por sua vez, está presente nos eventos de desafio distribuídos pelo trajeto do bosque, nos quais o jogador se depara com PNJ que necessitam de auxílio, apresentando dificuldades em lidar com situações que representam os anseios, medos e apreensões comuns da transição (como demonstradas mais afundo no capítulo 3).

A alimentação no ambiente escolar também constitui uma prática socializadora e afetiva de grande impacto na transição, cuja modificação repentina no EF pode gerar conflitos marcantes para as crianças. Ademais, a presença de uma manifestação clara e positiva de finalização de ciclo, expressa no desejo por eventos festivos de despedida, é um meio pelo qual o sujeito elabora a separação da instituição anterior e se projeta com confiança para a etapa seguinte. Os relatos evidenciam os dramas vividos quando os momentos prazerosos e os cardápios flexíveis da EI dão lugar a

dinâmicas de controle no EF, além de ressaltar o valor de celebrações afetivas da passagem, com comidas típicas.

Mas nem só as brincadeiras marcam as melhores memórias das crianças, pois também mencionam outras atividades como prazerosas e envolventes. Um destaque referiu-se a situações de alimentação (Rocha et al., 2025, p. 25).

Comer pão com frango, suco, bolo e dançar numa festa de despedida (Rocha et al., 2025, p.38).

Eu gosto também da merenda daqui, só o leite que eu não gosto.

Não gosto não porque é ruim. A tia põe verdura. Eu não como na escola.

Eu não gosto de almoçar, eu almoço só na minha casa. Ah, porque eu gosto só de arroz e carne.

É que a tia põe tudo no prato.

Eu gostava da gelatina de uva. E não tem.

Na EMEI tinha bolinho com danone. (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1246).

o desejo e o prazer, bem como a dimensão educativa e socializadora da alimentação, foram substituídos pelo controle e pelo dever. Já não era mais possível recusar o feijão; a gelatina de uva e o bolinho com iogurte deixaram de fazer parte do cardápio. Por não se sentirem mais acolhidas e respeitadas, algumas crianças deixaram de se alimentar na escola, preferindo fazer suas refeições em casa. (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1246).

Com a finalidade de articular essas duas dimensões no percurso narrativo do jogo, planejamos um evento de banquete de despedida, que ocorre antes de o jogador iniciar seu deslocamento em direção ao bosque encantado. Nesse trecho do jogo, a criança se encontra no pátio da escola inicial, em uma celebração com os colegas e a professora. Na cena, há a presença de alguns dos alimentos valorizados nas narrativas das crianças, tais como bolos, tortas, sucos, frango e pães.

Por fim, o estabelecimento de novos laços de amizade é constantemente comunicado como um precursor de ansiedade e, ao mesmo tempo, de expectativa nas vivências infantis de transição escolar. O medo do isolamento social, que em alguns casos é intensificado por dores decorrentes de discriminações e preconceitos estruturais, como o racismo, acentua os choques dramáticos no ingresso ao EF. Os excertos das narrativas que seguem representam algumas das elaborações das crianças sobre essa perspectiva:

Caladinho não faz amiguinho! (Passeggi et al., 2018, p. 166)

Eu estava ansioso e com medo e sem amigo... com medo de ficar sem amigo (Ferreira; Carvalho, 2018, p.42)

Pesquisadora: Estela, você teve dificuldade para fazer amigos aqui?

Estela: Muita dificuldade. Muita. Igual no Franciscano [refere-se à EI]. Todo mundo me odiava no Franciscano, só por causa da minha cor. No Franciscano faziam racismo comigo, eu ficava solitária num canto, nem a professora nem ligava para mim. Daí eu entrei nessa escola e pensei “aqui vão fazer racismo comigo também”. Foi difícil para fazer amigos. (Rocha; Araújo, 2023, p. 2)

Optamos por representar essas questões sociais no jogo por meio de ramificações na narrativa que ocorrem de acordo com a conduta do jogador durante a travessia pelo bosque. Caso a criança decida conversar, apoiar e estender a mão aos colegas com dificuldades pelo caminho, a criação de novos laços de amizade é representada por meio de uma breve cena roteirizada de brincadeira entre os personagens, além do acompanhamento do personagem do jogador pelo PNJ auxiliado, daquele ponto no bosque até a chegada na escola nova, ao final do percurso.

Em suma, o estudo de conceitos da Teoria Histórico-Cultural nesse capítulo permitiu que fundamentássemos as escolhas dos elementos estruturantes da narrativa do jogo, conforme apresentamos. Estes serão ampliados e definidos com mais detalhes no capítulo seguinte, onde será tecido o roteiro de eventos e diálogos de “A Travessia do Bosque”.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA E *GAME DESIGN*

Neste capítulo, dedicamo-nos à sistematização dos processos técnicos e conceituais que orientaram a materialização de "A Travessia do Bosque". Tendo como premissa a indissociabilidade entre o rigor acadêmico trazido pelo nosso estudo das narrativas das crianças, utilizando os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, e a produção tecnológica, esta seção descreve nosso percurso metodológico, segmentado em dois eixos fundamentais: a criação técnica do dispositivo e a estruturação de sua arquitetura narrativa. Por meio dessa organizamos procuramos detalhar o desenvolvimento dos elementos que constituem o jogo digital, além de fundamentar nossas escolhas de *design* que objetivam a representação simbólica do drama identitário em um ambiente lúdico digital.

Simultaneamente, na seção dedicada à estruturação da narrativa do jogo abordaremos os aspectos de *game design*, roteirização e mecânicas de interação. Iremos expor as fases de concepção dos eventos dramáticos e a definição das habilidades que o jogador possui à sua disposição no percurso lúdico. Buscamos utilizar os relatos de crianças, acessados pelas pesquisas estudadas, no roteiro e na concepção dos eventos do jogo.

3.1. Criação do Jogo

No primeiro tópico, referente à criação do jogo em si, discutiremos a dimensão técnica da produção dos modelos tridimensionais presentes no jogo, subdividindo-a entre o desenvolvimento dos personagens e o desenvolvimento dos cenários digitais. No âmbito dos personagens, nossa discussão abrangerá processos complexos de modelagem, topologia 3D, retopologia para performance em tempo real na *Unreal Engine 5*, mapeamento UV e texturização. Detalharemos, ainda, a utilização da tecnologia *MetaHuman* e a manipulação de *morph targets* e *shaders* para possibilitar a representatividade étnica realista e a projeção emocional das crianças.

Durante nossas explicações sobre o desenvolvimento dos cenários, abordaremos o desenvolvimento de *assets* autorais, e os processos de modelagem e texturização envolvidos em sua criação. Também detalharemos o uso de *scans*

tridimensionais e de texturas, visto que sua correta aplicação é imprescindível para atingir o estilo de arte realista que almejamos.

3.1.1. Desenvolvimento dos Personagens

No âmbito do desenvolvimento dos personagens, buscamos priorizar a representatividade e o reconhecimento identitário da criança que joga no ambiente digital. Para atingir esse objetivo, optamos pelo desenvolvimento de um modelo facial tridimensional genérico de uma criança, o qual atua como uma matriz versátil capaz de comportar uma vasta gama de variações fenotípicas por meio da manipulação de *morph targets* e da customização avançada de *shaders*, que explicaremos adiante. Essa estratégia técnica permite que, a partir de um único modelo, o jogo apresente opções suficientes para representar uma ampla variedade étnica e social das crianças, facilitando a projeção emocional e o engajamento do jogador com seu avatar.

Além de atender às necessidades do personagem principal, a flexibilidade desse modelo base possibilita sua reutilização sistemática para a composição do cenário social do jogo. Através da aleatorização de parâmetros escalares dos *morph targets*, texturas e variantes de cabelo dentro do motor de jogos (*Unreal Engine 5*) podemos gerar automaticamente os PNJ que compõem o grupo de colegas da escola. Esse procedimento garante a coesão visual do projeto enquanto otimiza a performance em tempo real, permitindo que a narrativa do jogo seja habitada por figuras diversas.

Nosso percurso técnico iniciou-se com a escultura digital de um rosto infantil em alta resolução (*high-poly*) utilizando o *software Blender*¹⁷. Após a definição das formas primárias, realizamos uma retopologia, processo fundamental para converter a malha (*mesh*), densa e complexa em uma estrutura geométrica mais simples e otimizada para o processamento gráfico em tempo real, isso permitiu a realização dos ajustes finais no modelo de forma mais precisa e viabilizou a importação para o motor de jogo. Após as devidas preparações e a importação para a *Unreal Engine 5*, utilizamos a tecnologia *Mesh to MetaHuman*. Essa ferramenta permitiu converter a escultura personalizada em uma “identidade digital” (termos utilizado dentro do

¹⁷ <https://www.blender.org/>

software) integrada ao ecossistema *MetaHuman*, desenvolvido pela *Epic Games*¹⁸. Esse processo nos proveu o mapeamento UV, o sistema de texturização, o *rig* facial completo e o acesso a uma biblioteca de estilos diferentes de cabelo, proporcionando a fidelidade visual e funcional necessária ao estilo de fantasia realista proposto.

Para a compreensão integral dos processos de produção técnica supracitados, é imperativo fundamentarmos os conceitos de computação gráfica que sustentam a criação dos personagens. O primeiro desses conceitos é a topologia 3D, que se refere à organização geométrica e à disposição dos vértices, arestas e polígonos que compõem a geometria (ou malha/*mesh*) de um objeto tridimensional. Em ambientes de processamento em tempo real, como o motor de jogos *Unreal Engine 5*, a topologia deve ser rigorosamente otimizada através do processo de retopologia, que consiste em reconstruir a geometria de um modelo *high-poly* - ou seja, que possui uma alta densidade de vértices, arestas e polígonos, muitas vezes organizados de forma caótica - para uma estrutura simplificada e funcional, garantindo que as deformações que ocorrem durante a animação do modelo aconteçam de maneira natural e sem distorções visuais indesejadas, além de possibilitar uma texturização uniforme de sua superfície e ajustes finais de modelagem.

Na Figura 6 mostramos o modelo da cabeça infantil que produzimos em seu estado *high-poly* e, ao lado, sua geometria densa. Na Figura 7, por sua vez, exibimos o mesmo modelo após passar pelo processo de retopologia e, ao lado, sua geometria otimizada. Por fim, na Figura 8, expomos o modelo finalizado para exportação.

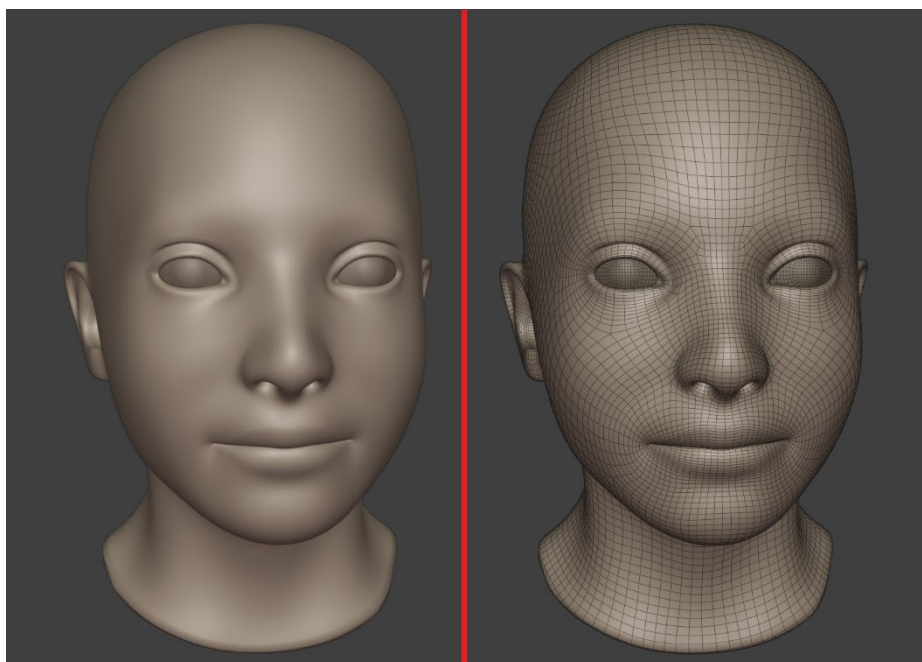
¹⁸ <https://www.metahuman.com/pt-BR>

Figura 6 – Modelo *high-poly* e sua geometria



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 7 – Modelo após retopologia



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 8 – Modelo finalizado para exportação



Fonte: Elaborado pelo autor

Uma vez que estabelecemos a estrutura geométrica facial, o modelo necessitou do processo de mapeamento UV (*UV mapping*) para receber informações visuais de texturas bidimensionais. Este procedimento é baseado na projeção bidimensional das coordenadas da superfície tridimensional, funcionando como uma "planificação" do modelo 3D em um plano cartesiano 2D. É por meio dessa tradução matemática que o *software* pode mapear na malha tridimensional cada porção de uma textura digital bidimensional. Esse método é análogo ao ato de desdobrar uma caixa de papelão para realizar uma pintura em suas faces externas e, ao dobrar novamente, obter um cubo com uma pintura tridimensional.

Complementar ao mapeamento que realizamos, o *shader* atuou como um conjunto de instruções programadas, ou algoritmos, que determinam como a luz deve interagir com a superfície do objeto. Diferente de uma imagem estática, o *shader* processa, em tempo real, propriedades físicas como brilho, rugosidade, transparência e cor, permitindo a utilização de parâmetros para a customização dinâmica de elementos como o tom de pele, garantindo a versatilidade do modelo base para representar a diversidade étnica desejadas pelos possíveis jogadores.

Para que o personagem adquira a capacidade de movimento e expressão, utilizamos o sistema de *rig* ou “armação”. Este conceito refere-se à construção de um esqueleto digital interno composto por ossos virtuais e controladores lógicos que ditam como a malha geométrica deve se mover. O *rig* funciona como o sistema motor do personagem, permitindo que as animações manipulem o corpo e o rosto do personagem de forma coerente com a anatomia humana.

Por fim, adicionamos diversos *morph targets* ao modelo do rosto do personagem. *Morph targets* são parâmetros de deformação geométrica que permitem a transição fluida entre diferentes estados de organização dos elementos geométricos, armazenados em uma mesma *mesh* sem a necessidade de mover o esqueleto (*rig*). Tais variações podem ser posteriormente interpoladas pelo motor de jogo para gerar uma transição visual contínua e natural entre os diferentes estados da geometria.

Os vídeos a seguir demonstram o rosto do avatar jogável após importação no motor. O Vídeo 1 mostra o modelo do rosto após receber a identidade do *Metahuman*, o Vídeo 2 demonstra a implementação dos *morph targets* e o Vídeo 3, por fim, evidencia o ajuste de parâmetros do *shader* para variação de tons de pele.

Vídeo 1 – Identidade *Metahuman*

<https://drive.google.com/file/d/1I0BhQk2FIJFnRk0jAJy4bkToe5YrfFA/view?usp=sharing>

Fonte: Elaborado pelo autor

Vídeo 2 – Implementação dos *morph targets* faciais

https://drive.google.com/file/d/11VFobW1suijOyb9b-pWx8p_8dOpfuSe5/view?usp=sharing

Fonte: Elaborado pelo autor

Vídeo 3 – Parâmetros do *shader* para variação de tons de pele

<https://drive.google.com/file/d/198jpCC7XdJw1Eja0xe3gMZMDjiCnjWQe/view?usp=sharing>

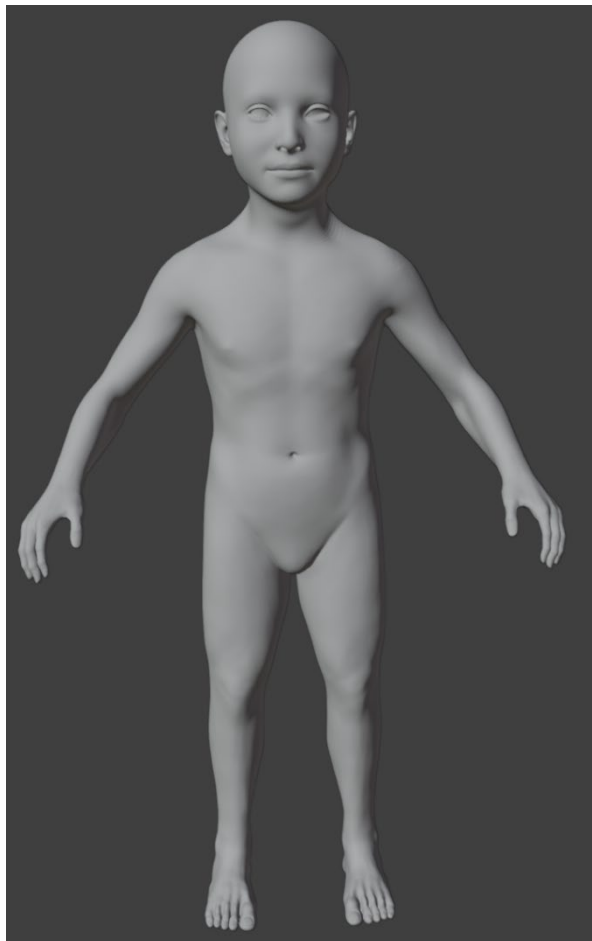
Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação à vestimenta dos personagens, buscamos capturar a realidade do cotidiano escolar das instituições públicas de Campinas. Portanto, nos propomos a construir um modelo digital do uniforme utilizado pelas crianças das escolas da rede municipal. Iniciamos o processo com a modelagem de um corpo infantil genérico no *software Blender*, que utilizamos exclusivamente como *colisor* para o desenvolvimento das vestimentas. Em computação gráfica, um colisor é um objeto simplificado que define os limites de interação física simulada. Neste caso, o objeto que modelamos atuou como o "corpo" sobre o qual o tecido digital cairia, definindo o formato da roupa, suas dobras e detalhes. Por fim, realizamos a confecção das vestimentas no *software Marvelous Designer*¹⁹, uma ferramenta que utiliza algoritmos de simulação de tecido baseados em padrões de costura reais.

Na Figura 9 mostramos o objeto corporal colisor que modelamos e, na Figura 10, a roupa que desenvolvemos utilizando o *software* de simulação de tecidos.

¹⁹ <https://www.marvelousdesigner.com/>

Figura 9 – Colisor para simulação de tecido



Fonte:Elaborado pelo autor

Figura 10 – Simulação de tecido



Fonte:Elaborado pelo autor

Em seguida, realizamos novamente um processo de retopologia e mapeamento UV, assegurando que a *mesh* do vestuário fosse eficiente o suficiente para o processamento em tempo real na *Unreal Engine 5*, sem abdicar do detalhamento visual. Finalmente, para podermos exportar os modelos para o motor, aplicamos um *rig* compatível com o esqueleto padrão do motor, o *UE5 Manny*, e realizamos o processo de *weight painting* (pintura de pesos).

Essa técnica define a zona de influência de cada "osso" do *rig* sobre os vértices do objeto tridimensional. A calibração precisa desses pesos é o que permite que a roupa se mova e se deforme organicamente em conjunto, informada pelo movimento do *rig* de acordo com a animação utilizada, garantindo a fluidez e a verossimilhança do comportamento dos tecidos.

Após importarmos os modelos no motor, separados em tronco e pernas, realizamos a construção de *shaders*, incorporando o brasão oficial da cidade de Campinas, centralizado em uma camisa branca, com gola e bermuda em tons de azul. Para conferir detalhes ao uniforme, utilizamos a ferramenta *Outgang Textile Generator*²⁰, um sistema que permite a criação de micro-padrões têxteis em texturas digitais. Esse recurso permite que o jogador perceba a costura e a porosidade do tecido, reforçando o estilo de "fantasia realista". Na Figura 11 e 12 mostramos os modelos do corpo do personagem do jogador importados na *Unreal Engine 5*.

Figura 11 – Tronco do personagem



Fonte: Elaborado pelo autor

²⁰ <https://outgang.studio/downloads/textile-generator-pro/>

Figura 12 – Pernas do personagem



Fonte: Elaborado pelo autor

Após concluirmos o desenvolvimento da vestimenta, utilizamos novamente os *morph targets* para permitir a diversificação da morfologia física dos avatares, viabilizando a variação de biótipos corporais. Por meio da implementação dessas alterações morfológicas, tanto no corpo quanto no rosto do avatar do jogador, buscamos proporcionar a representatividade da pluralidade fenotípica dos seres humanos, possibilitando que a criança encontre, no ambiente digital, uma imagem que dialogue com sua própria realidade fisionômica, ou com a diversidade de seus pares, fortalecendo a projeção emocional que propomos pelo jogo. No Vídeo 4, a seguir, demonstramos o processo de manipulação de valores dos *morph targets* para variação de biótipos corporais.

Vídeo 4 – *Morph targets* dos biótipos corporais

https://drive.google.com/file/d/1bR70PYiYTv7WEkpAc8_2YgusZiwnd1TR/view?usp=sharing

Fonte: Elaborado pelo autor

Na etapa final de implementação dos objetos no motor de jogo realizamos a integração de todos os componentes por meio da criação de um *Character Blueprint*.

Em termos de arquitetura de *software* para jogos, um *Blueprint* é como um repositório lógico que centraliza tanto os componentes visuais - neste caso, a cabeça, cabelos e o corpo - quanto os algoritmos de animação e interação. Para garantir coerência anatômica, visto que o corpo desenvolvido possui as proporções antropométricas de uma criança, foi necessário realizarmos o redimensionamento da cabeça, dado que, após aplicar o processo de *Mesh to Metahuman*, o modelo é automaticamente ajustado às proporções adultas.

Ademais, é importante notar que as animações base da *Unreal Engine* - que compreendem o sistema de locomoção fundamental envolvendo o caminhar, correr e saltar - são originalmente projetadas para o *rig UE5 Manny* que, apesar de ser compatível com o esqueleto que implementamos, ainda segue proporções de um humano adulto. Portanto, foi necessário realizarmos um processo chamado *retargeting* de animações. Este compreende a transposição de dados de movimento de um esqueleto digital para um outro que possua proporções ou estruturas distintas.

Essa recalibração foi essencial para ajustarmos as coordenadas espaciais das articulações às proporções infantis, evitando distorções indevidas da geometria durante o movimento. Ademais, estruturamos a programação interna do *Blueprint* para expor os parâmetros dos *morph targets* implementados e as variáveis de etnia dos *shaders* que desenvolvemos, permitindo que a lógica do jogo acesse e modifique esses dados em tempo real, conforme as interações com a interface gráfica realizadas pelo jogador.

Com relação ao desenvolvimento da interface gráfica do usuário (GUI), procuramos projetá-la de forma integralmente autoral, visando proporcionar a interação entre a criança e as possibilidades de customização do avatar. Iniciamos o processo de *design* a partir de esboços conceituais inspirados por interfaces de criação de personagens observadas em outros jogos de RPG, como *Baldur's Gate 3*²¹, adaptando sua funcionalidade e leitura para a clareza exigida pelo público infantil.

Para que a GUI possa mediar a interação com o público infantil de forma eficaz, focamos em promover sua clareza e acessibilidade. Assim, elaboramos a arquitetura visual com grandes botões e ícones representativos de cada categoria de

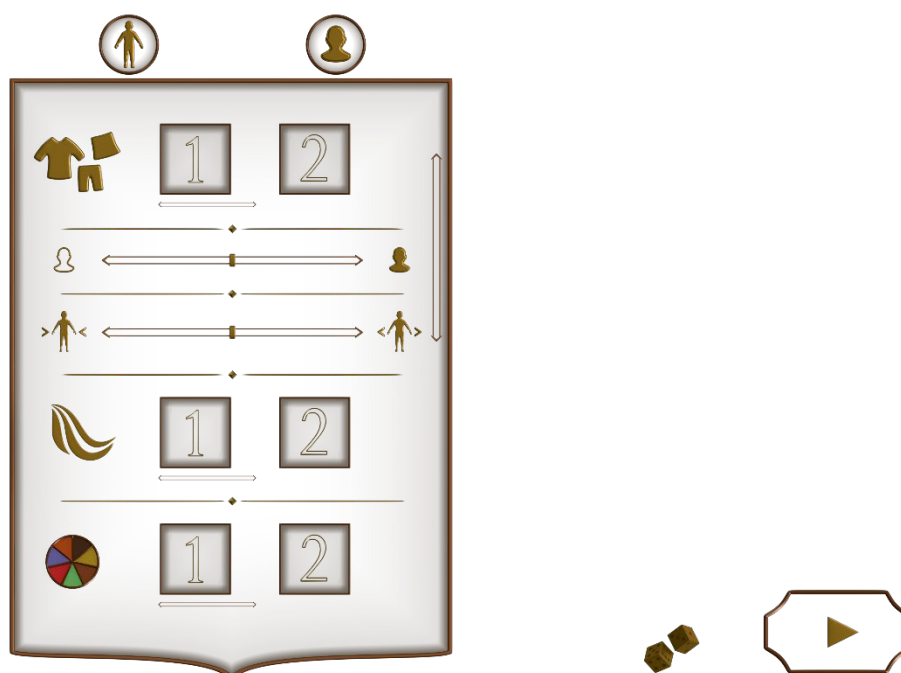
²¹ <https://baldursgate3.game/>

customização, sem a presença de qualquer texto verbal, além de indicadores de escala (sliders) que permitem ajustes intuitivos dos parâmetros que alteram as características do avatar. Por meio dessa organização estratégica, visamos reduzir obstáculos cognitivos e permitir que a criança navegue pelas opções de forma autônoma e intuitiva, enquanto define a fisionomia de seu personagem.

A partir dessa ideia inicial, modelamos tridimensionalmente as janelas, indicadores de escala (*sliders*), cursores, botões e ícones pelo *Blender*. Dessa forma, após a realizarmos os *renders* (“fotos” bidimensionais de cenários 3D) dos modelos em um fundo transparente, além da aplicação de filtros de ajuste de cores, foi possível que os exportássemos como *sprites* - imagens 2D utilizadas como elementos de interface. Dentro da *Unreal Engine*, organizamos esses elementos em um sistema de *widgets* - ferramentas que podem ser programadas para vincular a interação do jogador com os *sprites* na GUI aos parâmetros existentes no *Blueprint* do personagem. Essa estrutura permite que a criança, ao interagir com a interface, manipule diretamente a identidade visual do avatar no jogo.

Na Figura 13 exibimos parte da interface que desenvolvemos para importação no motor de jogo.

Figura 13 – Interface de criação de personagem



Fonte: Elaborado pelo autor

Realizamos a criação da professora seguindo os passos similares, porém utilizando uma identidade padrão da *Unreal Engine*. Nela, implementamos as variações étnicas no *shader* da pele. Na Figura 14, mostramos o avatar da professora dentro do motor de jogo:

Figura 14 – Modelo da professora



Fonte: Elaborado pelo autor

3.1.2. Desenvolvimento dos Cenários

Estruturamos a construção dos cenários para delimitar quatro áreas centrais: o ambiente de criação de personagem, a escola inicial que representa a EI, o Bosque e a escola ao final do bosque, que representa o EF. A representação simbólica desses espaços exigiu que adotássemos uma abordagem híbrida na gestão de *assets*.

Para a composição da vegetação e geologia básica, utilizamos *scans* tridimensionais, obtidos por meio de uma licença gratuita na plataforma *fab.com*²², e os integramos ao motor gráfico por meio da ferramenta *Quixel Bridge*²³. Esses recursos consistem em modelos gerados a partir da fotogrametria – uma técnica que utiliza a extração de medidas, formas e posições de objetos e cenas a partir de fotografias, convertendo-as em elementos digitais 3D ou texturas bidimensionais - de árvores, arbustos, gramíneas e rochas, proporcionando um nível de detalhamento fotorrealista.

Por outro lado, modelamos as estruturas que exigiam especificidade arquitetônica e pedagógica no *Blender*, para que a estética do jogo estivesse em conformidade com as referências da pesquisa. Dentre esses elementos estão muros, portões, brinquedos, bancos, entradas de cavernas e pontes.

Nas Figuras 15 e 16 exemplificamos alguns *scans* obtidos pela plataforma *fab.com*. Na Figura 17, exibimos um *asset* modelado por nós para compor o cenário de criação de personagem, na Figura 18 o modelo do prédio da escola inicial, na Figura 19 o modelo de um dos brinquedos do parque e na Figura 20 o modelo da Árvore Grande, onde ocorre um dos desafios do bosque, que será descrito no próximo tópico.

²² <https://www.fab.com/>

²³ <https://quixel.com/en-US>

Figura 15 – *European Black Alder*



Fonte: <https://www.fab.com/listings/9de7ce19-5813-42d2-a5f0-5e6447006f72>

Figura 16 – *European Hornbeam*



Fonte: <https://www.fab.com/listings/c6f917b6-ffcb-4b86-9d9f-5274ba7f6a8e>

Figura 17 – Plataforma de pedra



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 18 – Escola inicial



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 19 – Brinquedo do parque



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 20 – Árvore grande



Fonte: Elaborado pelo autor

No fluxo de produção desses objetos, seguimos as etapas de modelagem, retopologia e mapeamento UV. Assim, desenvolvemos os *shaders* utilizando texturas bidimensionais baseadas em PBR (*Physically Based Rendering*) - uma técnica que

simula com precisão matemática como a luz interage com as propriedades físicas das superfícies, como brilho, rugosidade e metalicidade. Para evitar a artificialidade de texturas repetitivas, mesclamos as superfícies por meio de camadas utilizando variações pintadas manualmente, *noise* procedural (padrões matemáticos aleatórios que geram irregularidades naturais) e mapas de cavidade, que permitiram destacarmos sulcos e detalhes intrínsecos à geometria de cada objeto.

Realizamos a integração final e a organização espacial dos modelos dentro da *Unreal Engine 5*, esculpimos o terreno utilizando a ferramenta de *Landscape*, presente nativamente no motor, que nos permitiu realizar a deformação orgânica da geometria do solo e a pintura manual de padrões em sua superfície para a mesclagem de texturas. Configuramos o ambiente atmosférico utilizando a *skybox* - uma cúpula digital que envolve a cena, simulando o céu e a iluminação global - e efeitos de pós-processamento (filtros atmosféricos presentes na *Unreal Engine*). Dentre eles, destacamos o uso do *bloom* (simulação de artefatos causados pelo brilho intenso da luz), da volumetria (que confere densidade física à luz e à névoa, criando profundidade) e de ajustes de cor.

Situamos a primeira cena, dedicada à criação do personagem, em uma clareira neutra com o avatar do jogador localizado sobre uma plataforma de pedra. Planejamos este ambiente para isolar o jogador de distrações narrativas imediatas, permitindo um foco exclusivo na construção do avatar por meio da manipulação dos atributos fenotípicos e biótipos previamente discutidos. Na Figura 21 exibimos como se encontra essa primeira cena.

Figura 21 – Cena de criação do personagem



Fonte: Elaborado pelo autor

Pela cena da escola que representa a EI, por sua vez, apresentamos o ponto de partida da jornada da criança. Nós a configuramos visualmente como um ambiente vibrante e acolhedor, esta cena representa o "mundo conhecido" da criança. Portanto, possui áreas que representam ambientes de grande familiaridade para a criança, como um pátio, o parque e as salas de aula (Roveri et al., 2025). Na figura 22, apresentamos uma visão do jogador no parque.

Figura 22 – Visão do parque



Fonte: Elaborado pelo autor

O Bosque Encantado constitui a cena em que se dá a jornada propriamente dita. Através dele, representamos o caminho desconhecido e as incertezas inerentes à mudança escolar. É um ambiente onde o jogador deve mediar conflitos de PNJ que expressam medos reais, como a insegurança diante do novo e a frustração perante obstáculos. Guiamos a exploração apresentando uma trilha de poeira mágica, que permite que a criança navegue por esse cenário de forma livre e facilitada. Na figura 23, representamos a primeira visão do bosque pelo jogador, na saída da escola.

Figura 23 – Visão do bosque



Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, pela cena da escola que representa o EF, simbolizamos a conclusão da travessia e a recepção no novo contexto cultural. A visualização da nova instituição ao final do bosque serve como um ponto de chegada que marca o fim da jornada do jogo.

3.2. Estruturação da Narrativa do Jogo

Para o jogo “A Travessia do Bosque”, adotamos a perspectiva de terceira pessoa, que é caracterizada pelo posicionamento de uma câmera no espaço digital, acompanhando os movimentos do jogador, e pela qual o usuário visualiza o cenário em um plano de observação recuado, geralmente situado acima ou atrás dos ombros do personagem principal. Diferentemente da perspectiva em primeira pessoa, que restringe o campo visual àquilo que o personagem supostamente enxerga - com a câmera posicionada onde seus olhos estariam - a terceira pessoa apresenta o modelo tridimensional do protagonista no centro da tela, permitindo que o jogador visualize integralmente sua movimentação, postura e deslocamento espacial.

Escolhemos essa perspectiva de câmera para “A Travessia do Bosque” principalmente devido as nossas escolhas de *game design*. Acreditamos que o ponto de vista da câmera em terceira pessoa fornece uma movimentação mais fluída, principalmente considerando os desafios que o jogador irá enfrentar ao decorrer do jogo. Além disso, enxergamos que a sempre presente imagem do personagem, criado pelo jogador na tela inicial, é uma forma de enfatizar a conexão do jogador com o personagem que desenvolveu antes de começar o jogo.

Organizamos a história centrada na jornada do protagonista, que inicia sua trajetória no ambiente familiar da escola de EI, onde presenciará seu último dia de aula junto aos seus colegas e sua professora. Em seguida, para chegar à sua nova escola de EF, o jogador deverá atravessar um bosque mágico - espaço que representa simbolicamente as incertezas e desafios da transição escolar. No decorrer desse percurso, encontrará representações das frustrações, expectativas e descobertas inerentes ao processo de mudança escolar.

3.2.1. Detalhes do Roteiro e Cenas

Para explicar a construção da narrativa do jogo, abordaremos a sua estrutura em diferentes atos que compõem a jornada do jogador. Além disso, detalharemos os eventos, diálogos e desafios que compõem seu roteiro, demonstrando como os pontos de inflexão dramática, estudados no capítulo 2, foram transpostos para o ambiente digital.

3.2.1.1. Ato I: A Despedida

O Ato I, intitulado "A Despedida", inicia na tela de customização do personagem. Planejamos este ambiente inicial para permitir que a criança estabeleça uma conexão com seu avatar através da manipulação de atributos fenotípicos e biótipos. Ao personalizar seu personagem digital - selecionando características como formato do rosto, tom de pele, estilos de cabelo e uniforme - o sujeito exerce sua agência e autonomia, criando um meio pelo qual poderá se sentir confortável enquanto projeta sua identidade no decorrer da narrativa, incentivando o processo de (re)elaboração de seus sentimentos, medos e expectativas, conforme apontado pelo “jogo tripartido de identidades” conceituado por Gee (2003).

Após a etapa de customização, projetamos que a imersão na narrativa se inicie com uma animação cinemática, guiada por uma câmera digital, em que percorremos o cenário de uma escola, que representa a EI, revelando um ambiente vibrante, acolhedor, marcado pelo acentuado contato com a natureza e saturado de elementos lúdicos e fantásticos. Por meio dessa representação visual procuramos introduzir a criança a um ambiente de “escola feliz” (Correa; Bucci, 2018), que pudemos conhecer mediante o estudo de suas narrativas.

Ao final desta animação, convergimos a câmera para o interior de uma das salas de aula, onde o personagem principal pode ser visto em um grupo composto pela professora e até cinco colegas. Realizamos a geração desses PNJ de forma aleatória, por meio de um algoritmo que varia arbitrariamente os mesmos parâmetros de customização do modelo do avatar da criança – individualmente para cada colega - o que promove uma pluralidade étnica e fenotípica do grupo.

Nesse ambiente, introduzimos, mediante a figura da professora, o conflito motor da narrativa ao anunciar:

“Olá! Que bom ver vocês. Hoje marca um momento muito especial. É nosso último dia de aula! Com isso, uma nova aventura está começando: a jornada para sua nova escola! Para chegar lá, vocês passarão pelo Bosque Encantado. É um grande desafio, mas sei que vocês estão prontos”.

Por meio deste diálogo da professora, procuramos estabelecer o encerramento do ciclo na EI e o início da "grande jornada" em direção à escola que representa o EF, definindo o Bosque Encantado como o espaço de desafio e início de uma nova trajetória escolar.

Então, visando promover um momento de acolhimento antes da partida definitiva, convidamos os alunos para uma atividade no ambiente externo da escola, através da declaração da professora:

“Antes da nossa grande jornada, que tal uma última brincadeira no nosso parque? É o lugar perfeito para nos aquecermos! Corram, pulem e mostrem toda a energia que vocês têm. Vamos lá!”.

Nossa escolha do parque como o cenário inaugural para a exploração de mecânicas e comandos fundamenta-se na sua profunda importância para o público infantil. Conforme estudamos, esse espaço é recorrentemente citado pelas crianças como o de maior significância no ambiente escolar, sendo o local do qual elas sentem mais saudade e onde se concentram as experiências mais prazerosas e envolventes da jornada escolar (Roveri et al., 2025).

Em seguida, quando o jogador ingressar no ambiente do parque, introduzimos o diálogo da professora:

“Divirtam-se e aproveitem como quiserem! Quando já tiverem feito tudo o que desejam, falem comigo novamente para continuarmos o dia”.

Essa orientação é fundamental para o *game design* que propomos, pois assegura que a criança não se sinta pressionada durante o tutorial, permitindo que a exploração dos comandos de movimentação e das habilidades especiais ocorra de acordo com o ritmo e o interesse singular de cada criança. Nesse ínterim, proporcionamos que a figura da professora permaneça disponível no cenário, aguardando o momento em que o jogador, sentindo-se plenamente familiarizado e

satisfeito com os testes realizados, opte voluntariamente por retomar o diálogo e dar prosseguimento à narrativa do jogo. Dessa forma, permitimos que a progressão no jogo acompanhe a agência do jogador, respeitando o seu tempo de apropriação das ferramentas digitais para o uso dos controles de movimentação básica - como o ato de correr e saltar - ao manuseio da câmera em terceira pessoa.

Adicionalmente, o tutorial introduz o uso da habilidade mágica de salto duplo - que atuará como mecânica principal de jogo durante a travessia do bosque. O controle do comando para utilizar essa habilidade é associado ao botão de pulo (barra de espaço), sendo necessário apenas pressioná-lo novamente após já ter saltado uma vez.

Ao concluir sua experimentação, o jogador pode se aproximar da professora, sendo apresentada a opção de interação através de um símbolo intuitivo na interface gráfica. A escolha da ação de conversar com a professora desencadeia uma animação que roteirizamos para fornecer ao usuário as instruções para prosseguir com a história, a partir de sua seguinte declaração:

“Agora que já nos movimentamos bastante, vamos retornar à sala de aula para realizar nossa última dinâmica!”.

Quando o jogador retornar ao interior da sala de aula, programamos um evento que busca estabelecer uma conexão entre a criança com a etapa escolar que se encerra. Assim, anunciamos a dinâmica por meio da fala da professora:

“Para que se lembrem com carinho dos momentos que passamos juntos, escolham um objeto dessa sala para levar com vocês. Ele poderá ajudar em sua jornada”.

Apresentamos este objeto como uma “âncora” representativa do "mundo conhecido" da EI, provendo ao jogador recursos simbólicos para utilizar enquanto enfrenta situações e resolve problemas durante a travessia do bosque. As opções que disponibilizamos no cenário foram selecionadas com base nas funções mediadoras que poderão exercer durante o percurso lúdico.

O primeiro deles, o Livro de Histórias, localizado nas estantes da sala, representa uma ferramenta para a mediação de sentimentos de medo e insegurança,

podendo ser utilizado para acalmar colegas ao longo do percurso digital. A Bola Colorida, disposta junto à caixa de brinquedos, representa a dimensão do brincar coletivo e da construção de novos vínculos. Por fim, o Bicho de Pelúcia é apresentado como um objeto de suporte emocional, especificamente destinado a auxiliar no conforto de colegas que manifestem tristeza ou melancolia durante a jornada.

A decisão da criança por um desses objetos reflete seu protagonismo durante o processo de criação da narrativa do jogador, permitindo que ela experimente diferentes formas de lidar com as tensões afetivas e sociais inerentes ao drama da transição.

Após a seleção do brinquedo, realizamos mais um anúncio pela professora:

“Depois de tanta diversão, preparei uma surpresa para todos nós! Um banquete de despedida para celebrarmos nossa amizade e todas as coisas maravilhosas que aprendemos juntos. Venham, sentem-se comigo!”.

Em seguida, o jogador se vê em uma curta animação que elaboramos para exibir o avatar e seus pares em uma mesa coletiva, cheia de comida. Nossa escolha de inserir este evento no roteiro fundamenta-se no fato de que a aspiração por celebrações festivas é um elemento recorrente e significativo nos relatos infantis sobre o término da vida pré-escolar (Rocha et al., 2025).

Após a conclusão da celebração, levamos o jogador ao portão da escola, que dá acesso ao caminho em direção ao Bosque Encantado, onde apresentamos a interação final com a professora da EI. Neste ponto, introduzimos uma mecânica de orientação espacial no bosque, que visa auxiliar o jogador em sua exploração, pelo diálogo da professora:

“Confio que se dará muito bem em sua jornada! Caso se sinta perdido, siga o brilho mágico do bosque! Ele está encantado para te ajudar a encontrar o seu caminho, ou te levar até alguém que precisa de ajuda!”.

Por meio dessa instrução, introduzimos a implementação de uma trilha de poeira mágica, um dispositivo visual de auxílio que emana da posição atual do jogador para indicar as trajetórias que planejamos em direção aos pontos de interesse no cenário. Procuramos facilitar, assim, a legibilidade do percurso, permitindo que a

exploração do bosque pela criança ocorra de forma autônoma, mas também evitando frustrações que poderiam ocorrer caso não soubesse que direção seguir.

3.2.1.2. Ato II: A Travessia

No Ato II, intitulado "A Travessia", marcamos o ingresso efetivo do jogador no Bosque Encantado. Este ambiente representa o território das incertezas e da (re)organização identitária, onde o "mundo conhecido" do sujeito confronta os desafios do desconhecido que está por vir.

Projetamos que a navegação pelo bosque seja mediada pela mecânica de orientação espacial introduzida pela professora: a trilha de poeira mágica. Do ponto de vista do *game design*, a trilha atua como um instrumento de auxílio que preserva a agência e a autonomia da criança, pois, embora a poeira mágica ofereça uma orientação de caminho, ela não impõe um percurso restritivo. O jogador ainda pode desviar-se do trajeto indicado e explorar áreas do cenário ao seu próprio tempo, visto que aqueles indicados pela trilha sempre se atualizam partindo de sua localização em tempo real.

Estruturamos este ato na pauta da não-linearidade, permitindo que o jogador encontre e resolva até quatro eventos situacionais em qualquer ordem possível, dependendo das rotas de exploração escolhidas. Apresentamos, por meio desses eventos, situações dramáticas de PNJ, nas quais o protagonista depara-se com colegas da escola inicial enfrentando dificuldades simbólicas no bosque.

Tais encontros podem ser solucionados pela criança por meio de sua intervenção ao utilizar suas habilidades. O objeto simbólico selecionado por ela antes de partir da escola pode adicionar novas opções a serem utilizadas em suas interações.

Um desses encontros, que designamos como "O Desafio da Caverna Escura", situa-se na entrada de uma gruta densamente sombreada, configurando-se como uma representação do medo do desconhecido. Ao aproximar-se da entrada, o jogador depara-se com um colega em evidente estado de hesitação e insegurança. Evidenciamos a situação por um diálogo que expõe a vulnerabilidade do PNJ:

"Uma fada travessa pegou meu pião e o escondeu lá dentro... mas... está muito escuro, e eu tenho medo. Você pode pegar para mim?"

Na Figura 24, exibimos a entrada da caverna.

Figura 24 – Entrada da caverna



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante disso, oferecemos ao jogador a escolha de prosseguir em sua jornada individual ou dedicar-se à resolução do conflito do colega. Caso opte por auxiliá-lo, o jogador deve adentrar o ambiente da caverna, o que fará com que utilize uma habilidade automática de iluminação, permitindo que navegue por obstáculos físicos até localizar o objeto perdido. Ao sair e devolver o pião, expressamos a gratidão do colega em sua fala:

"Uau, você conseguiu! Muito obrigado! Com a luz, a caverna nem parece tão assustadora".

Na Figura 25, mostramos o jogador encontrando o peão.

Figura 25 – Encontrando o peão



Fonte: Elaborado pelo autor

Adicionalmente, após retornar o pião ao colega, prevemos no evento uma camada de interação mais profunda, caso o jogador tenha selecionado o Livro de Histórias como objeto simbólico no primeiro ato. Nessa circunstância, disponibilizamos uma opção de diálogo adicional que, ao ser acionada, inicia uma animação roteirizada na qual o avatar senta-se ao lado do colega e começa a narração de um conto. Nesta ação, o avatar do jogador utiliza o livro como um instrumento cultural de mediação emocional, em que contar uma história ao colega o auxilia a ressignificar o ambiente e acalmar suas preocupações. Após essa interação, o colega passa a ser um companheiro de jornada e começa a seguir o protagonista pelo bosque, representando a formação de novos laços de amizade, que estudamos ser um ponto precursor de sentimentos de ansiedade e apreensão das crianças.

Outro encontro interativo no Bosque Encantado, que denominamos “O Desafio da Árvore Alta”, foca na temática da superação de limites e de não conseguir cumprir com as expectativas. Ao navegar pelo bosque, o jogador depara-se com um colega da escola olhando para cima, com desalento, em direção a copa de uma enorme árvore. Estabelecemos a situação do evento por meio de um relato de frustração do colega:

"Eu estava brincando com a minha peteca, até que ela quicou num cogumelo pula-pula... e ficou presa lá em cima! Eu não consigo subir, é muito alto."

Na Figura 26, exibimos a visão da árvore pelo jogador.

Figura 26 – Visão da árvore



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante da solicitação de auxílio, confrontamos novamente o jogador com a escolha de exercer sua agência em prol do outro ou seguir adiante. Caso decida intervir, o jogador pode utilizar o "cogumelo pula-pula" - um elemento de *level design* que atua dando um impulso vertical ao jogador - para alcançar os primeiros galhos da árvore.

A partir desse ponto, a criança deve usar sua coordenação entre a câmera em terceira pessoa e os comandos de salto para escalar os galhos da árvore até alcançar a peteca do colega. Ao recuperar o objeto e retornar ao solo, o colega agradece:

"Obrigado! Parecia tão alto visto daqui de baixo!"

Na Figura 27, apresentamos a cena do jogador encontrando a peteca.

Figura 27 – Encontrando a peteca



Fonte: Elaborado pelo autor

Caso o jogador tenha escolhido a Bola Colorida como o objeto que levaria antes de deixar sua escola, introduzimos mais uma opção de interação adicional após a entrega da peteca. Assim apresentamos à criança, ao selecionar a nova opção de diálogo, uma animação roteirizada na qual seu avatar e o PNJ do colega encontram-se brincando com sua bola. Fundamentamos essa interação na sociabilidade, onde deslocamos o foco do colega da perda da peteca para a alegria da brincadeira com o jogador. Após a animação, o colega se junta ao percurso do protagonista.

Em outro evento, “O Buraco”, abordamos o sentimento de solidão diante da mudança de ambiente. Ao explorar uma área de terreno acidentado, o jogador depara-se com um colega preso no interior de um buraco, do qual não consegue sair por meios próprios. Caso o jogador se aproxime, o PNJ relata:

"Eu me perdi da trilha e caí aqui. Estou me sentindo muito sozinho".

Diante desse cenário, oferecemos ao protagonista a oportunidade de auxiliar o colega por meio da habilidade de telecinese. Através de uma animação cinemática, apresentamos o jogador elevando o colega para fora do buraco. Ao ser resgatado, o colega agradece ao jogador:

"Obrigado! É bom poder contar com um amigo".

Para os jogadores que optaram pelo Bicho de Pelúcia como objeto simbólico, revelamos uma opção adicional de interação após retirar o colega do buraco. Através dessa interação, iniciamos outra animação roteirizada na qual o avatar do jogador utiliza a pelúcia para iniciar uma brincadeira de faz de conta com o colega. Neste contexto, o objeto atua como um facilitador para a brincadeira lúdica, que por sua vez reduz o sentimento de solidão e anima o PNJ. Assim, ao final da brincadeira, o colega passa a seguir o jogador pelo bosque.

Outro desafio no cenário do Bosque Encantado ocorre no evento “A Ponte”. Diferenciamos este evento dos anteriores ao introduzirmos uma figura adulta: um Guarda. O PNJ encontra-se em um contexto de vulnerabilidade, invertendo a hierarquia tradicional de cuidado e dependência entre o adulto e a criança. Situado diante de uma pequena ponte danificada que atravessa um riacho, o Guarda manifesta sua frustração perante o obstáculo:

"Oh, céus! Com a ponte quebrada, como vou levar essa encomenda para a outra escola? Que frustrante!"

Ao optar por auxiliar o Guarda, o jogador pode utilizar a habilidade de telecinese, por meio de uma animação roteirizada, para levantar e posicionar um tronco caído sobre a falha na estrutura da ponte. Pelo ato de "consertar o caminho" para um adulto procuramos incentivar o desenvolvimento da autoconfiança e da percepção de competência da criança. Ao resolver o problema que paralisava o adulto, a criança experimenta uma inversão da lógica social usual, em que os menores sempre são aqueles que necessitam de ajuda.

Por fim, oferecemos o reconhecimento explícito da inteligência e do protagonismo infantil, por meio do agradecimento do Guarda:

"Mas que maravilha! Você colocou um tronco no lugar da ponte e resolveu completamente o meu problema! Muito obrigado! Isso foi brilhante!"

3.2.1.3. Ato III: A Chegada

O Ato III, intitulado "A Chegada", constitui o clímax narrativo e a resolução da jornada que propomos no jogo, marcando a transição do sujeito para o novo ciclo escolar. Este ato inicia-se quando o jogador emerge da densidade do bosque e avista,

em plano panorâmico, a escola que representa a EF. Visualmente, representamos a escola de EF com uma área maior que a da antiga escola, mas ainda como um espaço belo e acolhedor, preservando a continuidade do sentimento de segurança emocional estabelecido no início da jornada.

Conduzimos a progressão final por uma cinemática que retrata o avatar do jogador caminhando em direção aos portões da nova escola. Neste ponto, recebemos o jogador por meio da figura de uma nova professora. Reafirmamos a importância da coletividade e da solidariedade apresentando os colegas auxiliados durante os desafios do bosque, que acenam com entusiasmo da entrada da escola.

Todos são recebidos pela fala de acolhimento da nova professora:

“Sejam muito bem-vindos! Estávamos esperando por vocês. Vimos que fizeram uma grande jornada. Que incrível! Venham, vamos conhecer a nova escola. Há tantas coisas para aprender e muitas aventuras para vivermos juntos”

Por meio deste diálogo reconhecemos a legitimidade da jornada percorrida e incentivamos a reflexão sobre a escola de EF, não como um local de obrigações austeras, mas como um campo de possibilidades de exploração e aprendizagem compartilhada. A narrativa do jogo termina com a imagem do protagonista adentrando a escola junto aos seus pares, exibindo uma expressão de curiosidade e satisfação. A tela escurece e os créditos sobem, sinalizando o encerramento do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, analisando o desenvolvimento do jogo até o momento, reconhecemos que grande parte do fluxo de trabalho técnico foi consolidado. Finalizamos a criação de um sistema de customização de personagens que permite a geração de avatares com variados biótipos e etnias, garantindo a representatividade e a projeção emocional pretendida para a criança em transição escolar.

Nossos estudos teóricos sobre jogos na educação, a importância da transição da EI para o EF e sobre os conceitos da Teoria Histórico-Cultural, foram imprescindíveis para guiar nosso processo de desenvolvimento do jogo, enquanto dispositivo mediador para as crianças, de forma rigorosa. Reconhecemos, no entanto, que ainda restam passos a serem tomados para que o jogo possa estar adequado para sua futura aplicação em campo. A seguir, refletiremos sobre sua condição ao cabo da pesquisa, em junho de 2026, além de explicitarmos aspectos que estarão fora do nosso alcance, dadas as limitações de recursos que enfrentamos no processo.

A integração lógica entre os componentes visuais e os algoritmos de interação por *Blueprint* foi finalizada, incluindo o redimensionamento e o *retargeting* das animações para as proporções antropométricas de uma criança. Além disso, a interface gráfica (GUI) foi concebida integralmente, com foco na clareza e acessibilidade para crianças, estabelecendo as bases para a agência do jogador.

A construção dos cenários - a escola de EI, o Bosque Encantado e a escola de EF - e a implementação dos eventos de interação e mecânicas de mediação simbólica, planejadas em cada um dos atos narrativos, estão presentes e funcionais, porém os eventos “O Buraco”, “A Ponte” e “A Chegada”, não foram finalizados. Além disso, é importante ressaltar, no entanto, que há espaço para melhorias, dentre elas, ressaltamos o polimento de alguns modelos de cenários já feitos (suas texturas e organização estrutural na *Unreal Engine*) e a programação de interações mais fluídas com PNJs.

Os elementos de áudio, por outro lado, são os pontos que necessitam de maior trabalho, uma vez que os diálogos foram gravados pela própria equipe de pesquisa, através de seus celulares. A falta de produção musical para auxiliar na ambientação também é um aspecto muito importante, mas que requer envolvimento de profissionais

da área de música. Portanto, não dispomos de recursos suficientes para nos dedicarmos a finalização desse aspecto do jogo.

Reconhecemos, também, algumas limitações de desenvolvimento devido às restrições temporais e nossa equipe de desenvolvimento reduzida. Aspectos avançados de acessibilidade universal, como a interpretação em tempo real para LIBRAS, filtros para daltonismo, audiodescrição de efeitos sonoros, não poderão ser contemplados no período de desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, acreditamos que o jogo, tal como se apresenta, é capaz de demonstrar seu intuito e os conceitos estudados em seu desenvolvimento. Também é capaz de promover experiências que se propunha, apesar das limitações e dos percalços encontrados em seu desenvolvimento, tal como problemas nas animações dos PNJs e a programação de algumas de suas interações.

O vídeo 5, demonstra uma sessão de jogo, dado o estágio atual de desenvolvimento de “A Travessia do Bosque”.

Vídeo 5 – Sessão de jogo

https://drive.google.com/file/d/1XOcXqR3bG2JyD06qTnZ_vXmJPXIXCZXm/view?usp=sharing

Fonte: Elaborado pelo autor

Cabe, também, uma reflexão sobre a participação e o papel docente durante o uso do dispositivo em salas de aula. Acreditamos que o papel de mediador e observador é essencial, não apenas para introduzir o jogo e acompanhar o processo de jogar das crianças, mas também para servir como figura de apoio, capaz de lidar com as mais diversas reações que as crianças possam ter ao jogar - desde crianças com dúvidas e que necessitem de auxílio (e que estejam dispostas a serem auxiliadas), mas também com crianças que gostariam de jogar sozinhas, por exemplo.

Ademais, consideramos importante ressaltar nosso intuito de apresentar o jogo como dispositivo mediador, que busca incentivar reflexões sobre os sentimentos e emoções que são inerentes do processo dramático de transição vivido pelas crianças. Portanto, não incentivamos o uso de “A Travessia do Bosque” como uma ferramenta

didática para ensino de conceitos ou instrumento para avaliar as crianças enquanto jogam, portanto, pontuamos que não há uma maneira estritamente correta de se jogar ou interagir aos elementos apresentados no ambiente digital.

Antes disso, gostaríamos de enfatizar que enxergamos a produção de pesquisas empíricas, complementares à essa dissertação, como algo fundamental e fortemente incentivado, visto que é algo que não fomos capazes de abranger. A proposta de submeter o dispositivo a testes pelas crianças em transição da EI para o EF fornecerá um material empírico muito rico, capaz de nos informar qualitativamente como as crianças lidam com os aspectos do jogo que produzimos, como a jogabilidade, a usabilidade e, principalmente, a imersão e reflexão sobre as questões propostas, que compõe o cerne de nossa pesquisa.

Esses estudos serão imprescindíveis para analisar a dinâmica da interação entre as crianças e a “narrativa do jogo”, permitindo nossos futuros estudos sobre o potencial de “A Travessia do Bosque”, como dispositivo mediador - capaz de promover (re)elaborações sobre a transição escolar. Além de fornecer informações para possíveis refinamentos técnicos ou, até mesmo, reiteraões da estrutura da narrativa do jogo.

Para pesquisas futuras, que valorizem a participação das crianças, pensamos em mostrar parte do processo criativo em encontros expositivos após terem testado o jogo, permitindo que elas tenham um papel mais ativo no desenvolvimento e implementação de mudanças mais sensíveis às suas experiências. Dessa maneira, procuraremos que o jogo não seja feito apenas *voltado para* as crianças, mas também *construído com* elas.

Assim, reforçamos a importância de ouvir as vozes das crianças e reconhecer suas importâncias para a construção do conhecimento. Dessa forma, nosso jogo foi construído inicialmente através do estudo de seus relatos desde sua concepção, mas também procurará ouvir as narrativas produzidas sobre e com o jogo para seu futuro desenvolvimento.

Por fim, refletindo como o Gustavo, que iniciou sua jornada como pesquisador, mas também que já foi uma criança em transição e que reconhece a importância do lúdico e da fantasia para as crianças, acredito que a jornada de pesquisa e

desenvolvimento de jogos na área da Educação, embora desafiadora, é também muito rica, tanto para meu desenvolvimento próprio ao longo do processo, quanto para a produção acadêmica. Percebemos, em nossos estudos, lacunas sobre o tema que abordamos, além de possíveis contribuições que trouxemos, e poderemos trazer, ao ambiente de pesquisas e para as crianças, dentro das limitações que nos atentamos a reconhecer.

Me encontro, ao final de minha própria “travessia do bosque” (meu “bosque” sendo minha passagem pelo Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação), muito satisfeito e grato pelo conhecimento adquirido, pelo contato com a área acadêmica, com meus professores e amigos. Reconheço que minha transição de uma área de ciências exatas para as ciências humanas, certamente repleta de dramas, crises, expectativas e aflições, foi significativamente promotora de mudanças e desenvolvimento pessoal.

Mas, ao mesmo tempo, carrego comigo todas as minhas influências – desde a criança que vestia a fantasia de mago, até o pesquisador que me tornei – que hoje são partes essenciais de minha formação. Portanto, sou grato a todos que participaram do meu percurso e que hoje podem ver “A Travessia do Bosque” como um dispositivo mediador para as crianças em transição da EI para o EF, mas também como uma representação da minha própria jornada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. V. de; FLÔRES, M. L. R. Objetos de aprendizagem: conceitos e fundamentos. In: FLÔRES, M. L. R; TAROUÇO, L. M. R. (org.). **Objetos de aprendizagem: a tecnologia e a pedagogia a serviço da didática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 14-27.

ALBUQUERQUE, R. M. de; KERN, C. Reflexões sobre os jogos digitais sob a perspectiva da sociologia da infância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 662–673, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i3.8649928. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649928>. Acesso em: 28 nov. 2024.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BISSOLI, M. de F; AGUIAR, S. N. de L. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 384-408, mai./ago. 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-65672>.

BRANCATO, R; BRAVIN, M; RODRIGUES, H. da C; RODRIGUES, Silvia Cristina Martini; BISSACO, Márcia Aparecida Silva. El Dorado: jogo sério desenvolvido para estimulação sensorial em crianças com transtorno do espectro autista. **South American Development Society Journal**, [S. l.], v. 8, n. 23, p. 1, 2022. DOI: 10.24325/issn.2446-5763.v8i23p1-24. Disponível em: <http://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/501>. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRASIL. [Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025]. **Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 13 abr. 2026.

BRITO, D. W. S; ANDRADE, A. N. de; LOBO, H. B. A criança e a tecnologia digital: brincando e aprendendo ciências na Educação Infantil. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 9, n. 2, p. e21049, 2021. DOI: 10.26571/reamec.v9i2.11116. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11116>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CORREA, B; BUCCI, L. n.9 - A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 12, 2018. DOI: 10.5380/jpe.v12i0.57964. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/57964>. Acesso em: 10 maio. 2026.

CORREA, E. S; FANTIN, M. Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo. In: GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (org.). **Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: infância, comunicação, cultura e arte**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 117-139. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.243>. Disponível em:

<https://www.pimentacultural.com/livro/trajetorias-inventivas/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

COSTA, K. G. da; DIAS, M. E. C; SANTOS, P. B. Educational technologies and tools: use of digital games with students diagnosed with ADHD – literature review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 13, p. e298111335438, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35438. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35438>. Acesso em: 14 may. 2025.

COSTA, N. M. G. B. da; MARÇAL, E; CARVALHO, M. M. de; BARBOSA, T. da C. S. Use of brain-computer interfaces in children with ADHD: A systematic review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e51110716929, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16929. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16929>. Acesso em: 14 may. 2025.

ARAÚJO, L. C; MADEIRA, A. G. C. Jogos educacionais digitais e suas relações com os campos de experiências da Educação Infantil. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 183–192, 2022. DOI: 10.22456/1679-1916.126634. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126634>. Acesso em: 28 nov. 2024.

ARAÚJO, L. C; MADEIRA, A. G. C. Jogos educacionais digitais no Ensino Infantil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 286–295, 2021. DOI: 10.22456/1679-1916.110238. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/110238>. Acesso em: 28 nov. 2024.

DELARI JUNIOR, A. Sentidos do “Drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre Arte e Psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011

DOMINGUES, D. S; KRESCIGLOVA, S. B; PASCHOAL, J. D; FURLAN, M. R. O trabalho pedagógico na Educação Infantil e as tecnologias digitais. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 316–328, 2023. DOI: 10.5433/1984-7939.2023v8n2p316. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48770>. Acesso em: 28 nov. 2024.

FARIAS, R. A; MESSIAS, D. M. de; SCHIMIGUEL, J. Jogos digitais como recurso de ensino híbrido e aprendizagem remota na Educação Infantil de acordo com a BNCC. **Revista Paidéi@**, v. 14, n. 25, p. 1-29, 2022. DOI: 10.29327/23860.14.25-1.

FANTIN, M. “Nativos e imigrantes digitais” em questão: crianças e competências midiáticas na escola. **Passagens: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 5–26, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/passagens/article/view/3652>. Acesso em: 23 jun. 2026.

FERREIRA, A. F; CARVALHO, M. de L. A voz das crianças: a transição entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental. In: ANJOS, C. I. dos; SANTOS, S. E. dos; CORDEIRO, A. P; FERREIRA, F. I. (org.). **Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras**. Maceió: Edufal, 2018. p. 24-43.

FERREIRA, L. H; SANTANA, C. da S; PUCCI, R. H. P; AGUIAR, T. B. de (org.). **Percursos do escrever-se**: memoriais de formação na Pós-Graduação. Piracicaba: Editora da Unimep, 2022.

FURLANETTO, E. C; MEDEIROS, A. de S; BIASOLI, K. A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020. DOI: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS13>.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, J. P. Deep learning properties of good digital games: how far can they go?. In: RITTERFELD, U; CODY, M; VORDERER, P. (Org.). **Serious Games for Learning**. Nova Iorque: Routledge, 2009. p. 65-81.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. Cap. 16.

GONÇALVES, L. dos S; ROCHA, M. S. P. M. L da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 28, p. 1-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35>

GRANÉ, M. Telas digitais para diversas infâncias. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–15, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e66257. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66257>. Acesso em: 15 maio. 2025.

ICHIBA, R. B; BONZANINI, T. K. Aprendendo vermicompostagem: o uso de jogos digitais na Educação Infantil. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 28, p. e22031, 2022.

IGNÁCIO, B. E. **Jogos em plataformas digitais**: de Hogwarts ao WhatsApp. 2022. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

MA, J; HAMMER, M; VERESOV, N. Estudo histórico-cultural das crises de adaptação aos papéis infantis durante a transição para a escola em um contexto bicultural. **Early Child Development and Care**, v. 191, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1865336>.

MORAIS, L. C. C. C de. **Narrativas arturianas ontem e hoje**: o legado de Arthur e(m) presságio no ciberespaço. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NACARATO, A. M. Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In: PAULA, E. F. de; CYRINO, M. C. de C. T. (org.). **Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 140-158.

NEVES, V. F. A; MUNFORD, D; COUTINHO, F. Â; SOUTO, K. C. N. Infância e Escolarização: a inserção das crianças no Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 345-369, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655336>.

PASSEGGI, M. da C; NASCIMENTO, G; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, 27 Ago. 2018.

QUEIROZ, M. A; ROCHA, M. S. P. de M. L da. Pela tela de um tablet: tecnologias digitais na Educação Infantil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 21, n. 71, p. 1941-1966, out. 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000401941&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 dez. 2025. Epub 26-Jan-2022. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ao05>.

QUEIROZ, M. D. M de; SERZEDELLO, J. E. M; ESPÍRITO SANTO, A. C do; MÓL, A. C. de A; SIQUEIRA, A. P. L de. Sequência didática gamificada: promover a aprendizagem baseada em jogos digitais na Educação Infantil. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 23, n. 1, p. 76-90, jan./abr. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2023.23.117448.76-90>. Acesso em: 28 nov. 2024.

RAMOS, D. K. Jogos digitais e as funções executivas na infância: alternativas à diversificação do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1373–1392, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1373-1392>. Acesso em: 14 maio 2025.

ROCHA, M. S. P. M. L da; ARAÚJO, M. A. M. O início da vida escolar: dramas na construção das amizades. In: BERNARDES, M. E; GOMES, M. de F. C; PINHEIRO, V. P. G. (org.). **Desafios para uma formação integral**: contribuições da Psicologia da Educação. São Paulo: Paco Editorial, 2023. p. 105-124.

ROCHA, M. S. P. M. L da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173572>.

ROCHA, M. S. P. M. L da; TASSONI, E. C. M; ROVERI, F. T. **construindo pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**, PUC-Campinas, 2025. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/4470>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ROVERI, F. T; ROCHA, M. S. P. de M. L da; TASSONI, E. C. M. Os espaços escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: o olhar das crianças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 81, e90405, abr./jun. 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.90405. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/90405>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SANTOS, I. K dos. Jogos digitais e o potencial pedagógico na Educação Infantil. **Revista Even Pedagógica**, Sinop, v. 13, n. 3, p. 511–521, ago./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10542/7310>. Acesso em: 28 nov. 2024. DOI: 10.30681/2236-3165.

SCHLINDWEIN, L. M; MILLÉO, O; SOUZA, M. L. de S. e. Brincadeira, drama, imaginação e ação pedagógica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, n. 124, p. 316-327, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC2287842>.

SILVA, J. O. M. da; TASSONI, E. C. M. Modos de afetar e seus impactos na educação: um diálogo entre Spinoza, Vigotski e Wallon. In: MARAFON, G. et al. (org.). **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 263-284.

SIMON, V. L. B; SIMON, A; POSSAMAI, J. P. Jogos digitais ou desplugados: brincadeira ou coisa séria?. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 3, p. 93–108, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3895/rbect.v13n3.9972>. Acesso em: 14 maio 2025.

TASSONI, E. C. M; TEIXEIRA, K. J; BUZIOLI, J. R. de S. As relações em sala de aula: as aprendizagens, as escolhas e os afetos. In: MARAFON, G. et al. (org.). **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 241-262.

VERESOV, N. Identity as a sociocultural phenomenon: the dialectics of belonging, being and becoming. In: TANZI NETO, A; LIBERALI, F; DAFERMOS, M. (org.). **Revisiting Vygotsky for social change**: bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020. p. 175-193.

VIEIRA, A. G; HENRIQUES, M. R. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 163-170, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul./set. 2000. Originalmente publicado em 1929.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008.