

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Daniela da Silva Teodoro de Castro

ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?

Taubaté – SP

2026

Daniela da Silva Teodoro de Castro

ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?

Dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa da Universidade de Taubaté, requisito final para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de Professores para Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva

Taubaté – SP

2026

Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU

C355a Castro, Daniela da Silva Teodoro de
Alfabetização : e agora, o fim do lúdico? / Daniela da Silva Teodoro
de Castro. -- 2026.
85 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de
Pesquisa e Pós-graduação, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva, Instituto Básico de
Humanidades.

1. Alfabetização. 2. Transição. 3. Educação Infantil. 4. Ensino
Fundamental. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós- graduação
em Educação. II. Título.

CDD – 370

Se não encontrarmos respostas adequadas a todas as questões sobre educação, continuaremos a forjar almas de escravos em nossos filhos.

Célestin Freinet (1988)

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à área de concentração “Formação Docente para a Educação Básica” e à linha de pesquisa Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU). Investiga a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I (1º ano - alfabetização), na qual se observa uma diminuição significativa da ludicidade no processo educativo. O estudo tem como objetivo analisar como as práticas lúdicas são desenvolvidas no processo de alfabetização durante essa transição, a partir de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes nessas etapas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que, embora o brincar seja reconhecido como elemento essencial pelas docentes, sua presença no Ensino Fundamental é reduzida e subordinada a uma lógica de ensino mais disciplinar, evidenciando tensões entre ludicidade e escolarização formal. Observa-se que práticas lúdicas intencionais favorecem o engajamento e a aprendizagem, especialmente entre alunos com maiores dificuldades. Conclui-se que a transição entre etapas permanece marcada por descontinuidades pedagógicas, demandando maior articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), particularmente com as metas que visam assegurar a aprendizagem adequada na alfabetização (meta 4.1) e promover o desenvolvimento de qualidade na primeira infância (meta 4.2).

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Transição. Lúdico. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research falls within the Teacher Training and Professional Development area of the Postgraduate Program in Education (Professional Master's Degree) at the University of Taubaté (MPE UNITAU). It investigates the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School I (1st grade - literacy), in which a significant decrease in playfulness in the educational process is observed. The study aims to analyze how playful practices are developed in the literacy process during this transition, based on interviews conducted with two teachers working in these stages. This is a qualitative research study, whose data were analyzed using Content Analysis. The results indicate that, although play is recognized as an essential element by the teachers, its presence in Elementary School is reduced and subordinated to a more disciplinary teaching logic, highlighting tensions between playfulness and formal schooling. It is observed that intentional playful practices favor engagement and learning, especially among students with greater difficulties. It is concluded that the transition between stages remains marked by pedagogical discontinuities, demanding greater articulation between Early Childhood Education and Elementary Education, in line with Sustainable Development Goal 4 (Quality Education), particularly with the goals that aim to ensure adequate learning in literacy (goal 4.1) and promote quality development in early childhood (goal 4.2).

KEYWORDS: Literacy. Transition. Play-based learning. Early Childhood Education. Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de escrita pré-silábico	30
Figura 2 – Modelo de escrita de um aluno em nível silábico inicial	31
Figura 3 – Modelo de escrita de um aluno em nível silábico estrito com valor sonoro	32
Figura 4 – Modelo de escrita de um aluno silábico-alfabético	33
Figura 5 – Modelo de escritas de nível alfabético	34
Figura 6 – Análise lexical entre as entrevistas	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O lúdico e seu impacto na formação humana	36
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MG	Minas Gerais
PMT	Prefeitura Municipal de Taubaté
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
P1	Professora das séries iniciais (1 ao 5º ano)
UNITAU	Universidade de Taubaté
UNICAMP	Universidade de Campinas
VUNESP	Fundação para Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	11
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.2 Delimitação de Estudo.....	18
1.3 Problema	18
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.5 ORGANIZAÇÃO	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Referencial Teórico	22
2.1.1. Definindo conceitos: os níveis de alfabetização	26
2.1.2. Definindo conceitos: lúdico como dimensão humana e a infância como uma porta aberta	34
2.1.3. A gênese da cultura: a ontologia do homo ludens.....	37
2.1.4 A transição: da educação infantil para o fundamental	39
2.1.5 O currículo	43
3 METODOLOGIA	50
3.1. Participantes	51
3.1.1 Critérios de inclusão e exclusão	51
3.1.2 Justificativa do número de participantes.....	52
3.1.3 Procedimento de contato e consentimento	52
3.1.4 Riscos e benefícios.....	52
Confidencialidade e anonimato.....	52
3.2. Instrumentos de Pesquisa.....	52
3.3. Procedimentos para coleta de informações/dados.....	53
3.4. Procedimentos para Análise de informações	54
3.5 Protocolo do código de conduta para uso ético de Inteligência Artificial Generativa ...	55
4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	55
4.1. Análise das Entrevistas	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE A	74
APÊNDICE B.....	78

ANEXO A.....	79
ANEXO B.....	80
ANEXO C.....	81
ANEXO D.....	83
ANEXO E.....	84
CÓDIGO DE CONDUTA PARA USO ÉTICO DE IAG	85

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

MINHA JORNADA PESSOAL E PROFISSIONAL

Saudações, querido leitor. Venho por intermédio do presente memorial apresentar para você a minha trajetória, esta relacionada a área da educação, presente em minha vida desde muito cedo. Fato é também que o meu objetivo aqui não é cansá-lo com palavras exaustivas, mas levar você em uma viagem profunda que brotará do meu ser direto para estes parágrafos.

Nascida no ano de 1989 em Taubaté, no hospital São Lucas, meu primeiro local de moradia foi o bairro Três Marias. Ao completar dois anos de idade, nos mudamos para um conjunto habitacional destinado apenas para os funcionários públicos da Prefeitura. Recordo-me que, ainda em um contexto sofrido, faltava recurso financeiro para minha família, no entanto, o que não faltava era a alegria, brincadeiras e amor.

Não tinha muitos brinquedos, mas minha mãe transformava o nosso quintal em um mundo encantado, onde podíamos empinar pipas feitas de papel (denominada informalmente como capucheta), fazer bolhas de sabão com cano de mangueira e formamos até uma escolinha no fundo de casa.

Segundo o que se afirma na literatura de Kishimoto (2008), entende-se que os brinquedos são elementos que bem podem incorporar o que se denomina um imaginário pré-existente, este criado por desenhos animados, seriados, e a ficção científica que existe em robôs e motores, um mundo encantado das fadas, de índios, bandidos e piratas.

Meus pais sempre foram pastores, portanto, sempre me incentivaram na leitura. Lembro nitidamente da minha primeira bíblia, de capa dura e vermelha, ilustrada. Minha querida mãe, Edneia da Silva Teodoro, foi a responsável por me auxiliar tanto em minha leitura, quanto em minha escrita, aos 5 anos de idade já contava histórias para todos. Já meu pai, Antonio Roberto Teodoro, foi o meu maior impulsionador no quesito literário, já que quase sempre, antes de ir para a igreja, dizia que ao retornar eu teria de ler uma história.

Eu não tinha o conhecimento na época, mas meu pai simplesmente me dava aulas de interpretação textual. Ficava realmente muito nervosa com a responsabilidade, já sabendo quais seriam as perguntas infinitas: Qual é o nome do personagem principal? Qual é o nome da cidade em que se passa a história? Qual era o nome de seus amigos? O que você entendeu da história?

É importante salientar que, apesar de minha tensão, eles me preparavam para uma vida de leitura e interpretação, a qual nenhum de meus pais teve acesso, meu pai por conta de começar com o trabalho braçal na roça muito cedo, e minha mãe devido a uma decisão

insensível de minha avó, que assinou sua desistência escolar na 4ª série sem nem avisá-la, para que assim usasse o período de estudo para cuidar da casa e de seus irmãos menores.

Frente a inúmeros desafios, percebo que embora tenha recebido pouco conhecimento, minha mãe colocou em prática o que conseguiu ter acesso. Ainda que com poucas condições, eles investiram em um alfabeto móvel para que pudesse brincar de montar palavras e cadernos.

Entrei para a creche já sabendo letra cursiva. Penso comigo o quanto deve ter sido uma “delícia” para minha professora nesta época, que ao anunciar as aulas de letra cursiva, logo me via erguendo a mão para anunciar que já sabia. Hoje em dia, como professora, digo que sentiria o antônimo da palavra “alegria” ao me deparar com um aluno assim. Contudo, mantenho minha gratidão quando tutores fazem uma parceria com a escola e ajudam seus filhos com as tarefas.

Além das múltiplas funções, meus pais também eram professores de Escola Bíblica Dominical. Sempre os acompanhei, observando e analisando o posicionamento dos dois frente ao que diziam e ensinavam. Acabei por tomar gosto pela educação infantil devido a auxiliar na sala em que minha mãe trabalhava. Tinha 6 anos de idade, lá eu pude escrever, pintar, cantar e brincar, participar de um universo único de brincadeiras. A minha mãe sempre procurou buscar algo na vivência dos alunos para poder fazer exemplos nas histórias, o que concidentemente liga-se com Paulo Freire em seu discurso sobre os famosos temas geradores, onde o que faz sentido é o que a criança traz de sua vivência, uma dialética estava sendo desenvolvida.

A JORNADA ESCOLAR

Aos meus 5 anos de idade estava indo para a primeira turma de jardim e pré da E.M.E.I Profª Cecília Mattos Pereira, e embora estivesse empolgada com novas crianças ao redor, simplesmente não era a maior admiradora de minha professora. Sempre fui solta em casa, podia correr e brincar, esperava fazer o mesmo na pré-escola, mas foi um tremendo engano, a docente era brava, sempre me dando correções. Ainda assim, vale ressaltar que eu era uma criança realmente muito tranquila, chegava em casa com roupas rasgadas, perdia qualquer coisa que colocassem em minha mão e cheguei a perder um dente no parquinho.

Concluindo a minha pré-escola, mudei para uma escola literalmente do outro lado da rua em relação a minha casa. Em minha cabeça de criança, era divertido gritar pela minha mãe nas grades do portão de saída da instituição de ensino, para que minha mãe me preparasse pão com manteiga para o lanche. No entanto, simplesmente chamava meia dúzia de amigos para gritar comigo, e tinha que dividir o pão com todos, no final quase não sobrava nada, mas eu não ligava, estava feliz.

A escola era estadual, atendendo da 1ª série até o 3º ano do ensino médio. Minha professora de 1ª série era uma das pessoas mais imponentes que eu já tinha conhecido, não ria para nada, tinha voz firme, unhas vermelhas, cabelos pretos, lisos e curtos, óculos e nunca tirava o salto. A metodologia aplicada pela professora era extremamente tradicional, fazíamos uso de cartilhas e muitos exercícios de prontidão, meu maior medo era cair do grau da fileira.

Mencionando o texto “metamorfose em escola” do autor Nóvoa (2019), o modelo escolar que conhecemos vem sofrendo uma constante mudança. O autor acredita também que a formação dos professores deve ser repensada, já que de outro modo o professor não acompanhará o pensamento digital da criança. Não há como impor o estudo como era feito em minha época, colocando como punição a falta de empenho.

Quando cheguei até a 5ª série, inaugurou uma escola Municipal em nosso bairro, foi uma forte evolução e todos queriam fazer parte, contudo era mais complexa, já que a média era sete. Meus pais conversaram comigo e eu concordei em mudar, novos ares, novas tendências. Nunca tinha visto um computador e lá pude aprender a manusear o “Word”. Comecei a me destacar em teatro, contação de história e esportes. No decorrer de minha grade escolar, me recordo em especial de participar de um teatro sobre a Dengue, já me vestia de mosquito – igual a hoje –, escrevia teatros, fazia mobilizações para incentivar nas gincanas e contava histórias para a turminha de fundamental I.

Quando cheguei até a 8ª série, surge então uma oportunidade para eu estudar no centro da cidade, contudo a média era 10. Foi extremamente complicado, eu vivia mais na escola do que na casa. A lista tinha somente quatro nomes, e um deles era o meu, não podia acreditar, estava indo para algo novo.

A ARTE DE SER PROFESSORA

Seguindo para minha temporada de Ensino Médio, me lembro de chorar pelo desejo de ser aluna do colégio José Ezequiel de Souza, meu pai tomou a decisão de me cadastrar no período matutino, e deste modo, ainda que não tivesse a mínima noção, naquela fase começava a minha carreira docente.

O ensino médio tinha a duração de 3 anos, já o magistério tinha uma carga horária para 4 anos. Quando decidi ingressar, já comecei os estágios e o perigo estava no fato de eu estar já em posição de professora e sem entendimento nenhum da dinâmica escolar. Fui jogada para dentro do maternal, a diretora responsável me deixava um bilhete com roteiro, mas ao ser muito jovem, tinha dificuldades para entender o motivo de certas coisas, as crianças chorando, as

mordidas absurdas, os conflitos, entre outros aspectos particulares. Passei um período sobrevivendo um dia após o outro, já que não tinha a mínima noção do que estava fazendo.

Saindo de uma escola pequena, fui para uma onde imaginei que teria novas perspectivas, mantendo-me em rede privada, o que não durou muito tempo devido a experiências problemáticas e negativas ao extremo, obrigando-me a optar por outra rede.

Seguindo para o ano de 2007, conclui o magistério e estava pronta para ministrar aulas de alfabetização, ainda mais quando completei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA, e nesta ocasião aprendi que existia *vida* na fase pré-silábica. Já tinha desenvolvido algumas habilidades, como realizar o diário de classe e planejar uma aula adequada.

Entretanto, os desafios em minha vida estavam longe de acabar, já que após me formar, tomei conhecimento da LDB 9394/96, onde havia a proposta de que para dar uma aula adequada, o professor deveria ter uma graduação no currículo. Foi a primeira vez que a minha tempestade de emoções simplesmente não apareceu, era apenas correr atrás do que faltava.

Como ainda não dispunha de muitos recursos financeiros, e além disto havia acabado de me casar, fiquei dando aulas eventuais durante o período de um ano, para angariar fundos, e nesta etapa conheci a educação pública, assim como os seguintes níveis: EJA, Educação infantil, Ensino Fundamental I e II. Este foi um período complexo e eu percebi uma grande diferença entre os dois ensinos, já que no particular o número de alunos era reduzido, e no público era exatamente ao contrário.

Mantive o foco, tinha um sonho para perseguir. Mesmo não sabendo bem a matéria que lecionaria, quando chegava nas escolas simplesmente dava o meu jeito, o que tornou-se um hábito, além de uma verdadeira habilidade. Me adaptei com a dinâmica, mas em especial em relação ao Fundamental II, já que eu normalmente levava temas que incitava debates e troca de ideias, como drogas e violência.

Nesta fase me recordo o que indica na literatura de Costa *et al* (2019), que alegam que no início de suas carreiras, os professores realmente e normalmente enfrentam desafios e dificuldades diversa e únicas, que demanda habilidade e domínio para encontrar uma solução rápida para questões do cotidiano escolar. Para os autores, o amadurecimento intelectual de um futuro professor depende de sua capacidade de refletir sobre o papel de pesquisador. Ao integrar a investigação científica à rotina das escolas desde o início da formação, cria-se um espaço essencial para que o acadêmico transforme sua ação em conhecimento e desenvolva autonomia técnica com maior segurança

Seguindo para o ano de 2009, consegui entrar para a graduação de pedagogia pela UNITAU, o que foi um sonho realizado. Não foi um curso fácil, mas só pensava em agregar a carreira. Nesta etapa, o que mais me marcou foi participar do Programa Institucional de Iniciação a Docência. Fui bolsista da PREX – UNITAU (programa de extensão), além disso, com a bolsa pude participar do ENIC e Eventos na UNICAMP – Campinas. Minha professora orientadora Dr^a Maria Tereza de Moura Ribeiro foi quem me encaixou para ser a bolsistas e ter essas ricas oportunidades. Sempre terá minha eterna gratidão.

Depois de formada, prossegui com os meus estudos, conclui duas pós-graduações e mais uma licenciatura em Artes Visuais, mas meu maior desejo era ser efetivada da rede municipal de Taubaté, já que por 13 anos fui “professora celetista e eventual”. Neste tempo havia já um desejo um meu coração em entrar no mestrado, mas ainda não tinha recursos.

No ano de 2021 a fundação VUNESP finalmente anunciou um concurso para professores da rede Municipal de Taubaté. Realizei a minha matrícula para dois cargos e comecei a estudar por pelo menos 10 horas ao dia. Como era o esperado, a prova foi extremamente difícil, pareceu que naquele dia tudo colaborou para dar errado, mas com a bondade de Deus consegui passar. Que alegria, pois agora meus projetos poderiam se concretizar.

Em janeiro do ano de 2023 assumi minha primeira sala no Ensino Fundamental como Efetiva. Em meados de novembro abriu o edital do MPE- UNITAU para turmas 2024, imediatamente retornei aos estudos, não tive férias, parando somente para Natal e Ano Novo, já que nos demais dias me concentrava nos textos para o processo seletivo. Ao finalizar todo o processo, chegou o tão esperado resultado, meu nome estava na lista dos aprovados para a turma 2024, então estava decidido: seria uma futura Mestre.

Ao escrever este memorial encontro-me novamente em processo de estudo, e ao deparar-me com autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e António Nóvoa, tento trazer para minha realidade de sala de aula, e percebo que existe dialética entre teoria e prática.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca compreender a importância da ludicidade como ferramenta de aprimoramento para alunos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, segue como linha de pesquisa a “formação docente e desenvolvimento profissional”, inserindo-se na área de concentração “Formação docente para educação básica” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

A escolha do tema relaciona-se com inúmeras inquietudes em relação à alfabetização, contudo a que mais chama a atenção é a questão da ludicidade.

Com a presente pesquisa, espera-se garantir ao leitor a elucidação de novos caminhos que venham contribuir no processo da Alfabetização, já que a 11.a meta da Lei nº 2614/2024, aprovado em 2025, prevê o seguinte:

META 11.a – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97% (noventa e sete por cento) até o quinto ano de vigência deste PNE e superar o analfabetismo até o final do decênio (Brasil, 2025, p.60).

Contextualizando-me na área da Educação Infantil, era comum presenciar as crianças chorarem para não irem embora, gostavam de frequentar a escola e a sala de aula. Ao assumir minha sala no ensino fundamental I em 2023, comecei a analisar que o primeiro ano não conversava com a etapa anterior (E.I), fosse pelo sistema imposto, gestão, coordenação e professores, todos seguiam um mesmo modelo, afinal agora a criança está “grande” deve entrar nos parâmetros do E.F.

O desenvolvimento da pesquisa partiu de uma reunião de HTPC, onde a coordenadora analisou com as professoras de Ensino Fundamental I – Educação Básica a sondagem de hipótese de leitura e escrita. Ao checar as hipóteses dos 1º anos, a mesma percebeu com desespero que determinados alunos precisariam de ajuda para avançar com urgência, instaurando certo pânico entre os alfabetizadores presentes, já que 90% das crianças estavam basicamente pré-silábicas.

A questão principal não se trata de uma análise da gestão escolar, mas da falta de consonância que ocorre na passagem da educação infantil para o 1º ano. Partindo desta situação, os trabalhos começaram nas salas para atingir o nível alfabético, mas para chegar até lá, as professoras apresentavam desgastes emocionais, já que tinham de realizar um trabalho que não conversava com o anterior.

O presente estudo insere-se nos processos da alfabetização e tem como objetivo analisar como as práticas lúdicas são desenvolvidas no processo de alfabetização durante a transição da

Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I, a partir de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes nessas etapas. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional” e integra a área de concentração “Formação de Professores para a Educação Básica” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

A escolha do tema decorre de inquietações recorrentes sobre os desafios enfrentados na Alfabetização, sendo a principal delas a relação entre ludicidade. Observa-se, no contexto escolar, uma tendência à diminuição das práticas lúdicas no processo de alfabetização, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I.

A experiência docente da pesquisadora, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I, evidenciou a existência de uma ruptura entre as práticas pedagógicas dessas etapas. Enquanto na Educação Infantil o ambiente escolar era percebido pelas crianças como acolhedor e prazeroso, marcado por atividades lúdicas e participação significativa, no Ensino Fundamental I, especialmente no primeiro ano, observou-se uma mudança abrupta de abordagem, frequentemente pautada por critérios formais e avaliações diagnósticas que geram ansiedade tanto nos alunos quanto nos professores.

Tal constatação foi reforçada durante as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), havendo neste período a informação de que grande parte dos alunos do primeiro ano apresentou situações de escrita pré-silábicas, gerando preocupação entre os docentes e sobrecarga emocional, diante da necessidade de promover avanços rápidos no processo de alfabetização.

Neste ponto a questão principal é evidenciar a falta de articulação entre as etapas da Educação Básica, o que compromete a continuidade do desenvolvimento das crianças. No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tende a ocorrer um distanciamento das práticas lúdicas no contexto da alfabetização, revelando tensões pedagógicas entre as concepções de ensino presentes nas duas etapas.

Neste ponto, esta dissertação também buscou a elaboração de um produto técnico, um manual para auxiliar os professores na aplicação de jogos lúdicos na alfabetização, de modo a amenizar tensões pedagógicas entre concepções de ensino presentes nas duas etapas, especificamente quanto a alfabetização.

Cumprе ressaltar que este estudo respeitará todas as diretrizes éticas determinadas pela Resolução CNS nº 510/2016 e pelas normativas do Comitê de Ética em Pesquisa da

Universidade de Taubaté, garantindo o sigilo, o consentimento livre e esclarecido dos participantes e a minimização de quaisquer riscos decorrentes da participação na pesquisa.

1.2 Delimitação de Estudo

Esta pesquisa foi realizada com uma entrevista semiestruturada com professoras de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de um município localizado no Vale do Paraíba Paulista, tendo como procedimento principal a realização de entrevistas. O município é reconhecido por tradição educacional e pela diversidade socioeconômica. A heterogeneidade influencia diretamente o ambiente escolar, tornando-o um espaço rico para investigações sobre práticas pedagógicas e processos de aprendizagem.

O objeto desta dissertação é a análise de transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere às mudanças nas práticas pedagógicas relacionadas à ludicidade no contexto da alfabetização.

As escolas selecionadas para a pesquisa apresentam corpos docentes compostos por professores efetivos e contratados, com diferentes níveis de experiência e abertura para metodologias inovadoras, especialmente entre aqueles que valorizam o lúdico como recurso pedagógico. As entrevistas realizadas entre uma Professora de Ensino Infantil e uma professora de Ensino Fundamental foram organizadas em três blocos temáticos. O contexto escolar e comunitário, portanto, oferece condições detalhadas para analisar as práticas de alfabetização e a inserção do lúdico no cotidiano da sala de aula.

Além disso, uma pesquisa fundamenta-se em dados oficiais e estudos recentes que apontam para a importância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

1.3 Problema

A transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental representa, historicamente, um desafio para o desenvolvimento pleno das crianças no contexto escolar brasileiro. No Vale do Paraíba, onde há destaque regional pelo investimento em educação, observa-se que, apesar dos avanços, persistem dificuldades na integração pedagógica entre esses ciclos, especialmente no que se refere à continuidade das práticas lúdicas no processo de alfabetização. Conforme explica Lima *et al* (2025), a mudança da Educação Infantil para o Fundamental é marco de trajetória, havendo impactos na vida educacional e emocional do aluno, e esta transição, em algumas situações, acaba por se caracterizar pelo distanciamento

abrupto das práticas lúdicas típicas da Educação Infantil, onde a aprendizagem é guiada de modo primordial pelos jogos e brincadeira, assumindo assim o lugar um ensino mais disciplinado e formal.

Neste trabalho, compreende-se a ludicidade como uma dimensão da experiência humana associada ao prazer, à imaginação e à criação. O brincar refere-se à ação da criança, enquanto o jogo envolve uma estrutura organizada por regras. Já a atividade lúdica corresponde à utilização pedagógica dessas práticas no contexto escolar.

Um dos fatores que contribuem para um cenário onde os índices de alfabetização plena ainda não atingem a totalidade esperada ao final do ciclo inicial do Ensino Fundamental, havendo embasamento pela literatura de Lima *et al* (2022) e Lima *et al* (2025), pode ser a ruptura metodológica entre as etapas, marcada pela redução das atividades lúdicas e pelo aumento da formalização do ensino, o que pode gerar impactos negativos no engajamento e no desenvolvimento das crianças.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão-problema: **como as práticas lúdicas podem contribuir para o processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I, considerando a ruptura pedagógica existente entre essas etapas?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como as práticas lúdicas são compreendidas e podem contribuir no processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I, com base nas percepções de professoras atuantes nessas etapas.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. **Descrever as percepções** das docentes sobre o contexto educacional da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às práticas de alfabetização.
2. **Identificar**, a partir dos relatos das professoras, as práticas pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização e sua relação com a ludicidade.
3. **Analisar as percepções** das docentes sobre a importância das práticas lúdicas no processo de alfabetização.
4. **Compreender**, com base nos dados analisados, como a presença ou ausência do lúdico é percebida pelas docentes na transição entre as etapas educacionais.

5. **Desenvolver um produto técnico**, fundamentado nos resultados da pesquisa, com orientações pedagógicas para professores, voltado à incorporação de práticas lúdicas no processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

1.5 Organização

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados, Conclusão, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução apresenta o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a delimitação do estudo, a relevância/justificativa e a organização do trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta uma revisão das pesquisas recentes sobre a temática da alfabetização e a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia descreve os participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de informações e procedimentos para análise dos dados. Ela subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações e Procedimentos para Análise dos Dados.

Organizando os conteúdos em tabelas, quadros e gráfico, os resultados analisam as entrevistas realizadas com as professoras de Educação infantil e fundamental I.

A conclusão corresponde diretamente aos objetivos, juntando a definição do discurso das professoras participantes em sua essência.

As referências bibliográficas organizam os conteúdos científicos utilizados para o desenvolvimento da presente pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Observando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, esta é uma etapa que, apesar de importante para o desenvolvimento educacional do aluno, é marcada por rupturas, identificando de modo claro a redução ou a ausência do brincar, mudando também a estrutura do espaço de aprendizado, antes colorido, repleto de brinquedos e com maiores possibilidades de movimento (Silva e Beche, 2025).

Havendo o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, há a necessidade de que a escola entenda não apenas as singularidades, como também o direito à brincadeiras, que é algo inerente à infância. Garantindo a solução para o problema identificado na literatura de Silva e Beche (2025) quando os mesmos apontam a redução ou a ausência do brincar, Kramer (2006) acredita que ambas as etapas (Educação Infantil e Fundamental), devem analisar, entender e lidar com os indivíduos não apenas como alunos, mas como crianças também, preservando as experiências infantis, mantendo o brincar.

Motta (2013) argumenta que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental provoca mudanças intensas na rotina e na forma como a criança é percebida na escola. Essa compreensão se aproxima da reflexão de Kramer (2006), para quem essa transição exige maior articulação entre as etapas, de modo a preservar a continuidade das experiências infantis e do brincar no processo de escolarização.

Considerando a análise dos autores, há um brusco rompimento da passagem entre a educação infantil para o fundamental I e neste ponto é importante lembrarmos que a criança não deixa de ser criança, contudo a forma com que é recebida e tratada arranca-lhe bruscamente o brincar, há a tentativa de engessá-la aos moldes do fundamental, as rodas de brincadeiras, músicas e cirandas não são audíveis pelos corredores da escola, e não é porque as professoras não querem, mas sim porque estão preocupadas em cumprir um rigoroso planejamento, e tornar essa criança alfabetizada até ao final do ano letivo.

Esta dissertação apresenta uma análise de literatura sobre a ludicidade no processo educacional dentro das escolas, especificamente durante a passagem pela alfabetização, durante meu percurso como professora (16 anos), passei pela Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA (educação de jovens e adultos).

Assim Pacheco, Cavalcante e Santiago (2021) em seu artigo afirmam:

Neste sentido a brincadeira deve ser considerada pelo professor como um momento importante a ser planejado, não de qualquer maneira, mas deve ser preparado e pensado para a criança, na qual ela possa desenvolver suas potencialidades psicológicas, cognitivas, sociais e motoras, através da alegria

e do prazer. É por intermédio da brincadeira que a criança é preparada para a vida, assimilando, integrando e adaptando ao meio em que vive, aprendendo com o outro a cooperar e conviver como um ser social. Desse modo, o momento do brincar proporciona prazer e diversão além de trazer desafios e provocar o pensamento reflexivo na criança (Pacheco, Cavalcante e Santiago, 2021, p. 4).

A passagem para o 1º ano do Ensino fundamental tem sido apontada na literatura como um momento sensível no percurso escolar das crianças, especialmente no que se refere às mudanças nas práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização.

Para tanto, precisaremos analisar no histórico das metodologias pedagógicas para entendermos melhor este panorama específico.

Em primeiro momento, foi analisado o fato de que os alunos em educação infantil possuem a disponibilidade de jogos e brincadeiras constantemente como parte da rotina/aprendizado, e após a passagem ao primeiro ano, a ludicidade desaparece completamente, havendo a entrada de uma hegemonia curricular quase absoluta. A centralidade na leitura e na escrita é intensificada por sistemas de avaliação externa, que geram uma pressão contínua sobre o corpo docente.

Há a corroboração para o que Borba (2006) chama de engessamento pedagógico, que destaca o sentimento de aprisionamento causado por cronogramas e conteúdos inflexíveis e essa rigidez acaba por asfixiar momentos de fruição, estética e ludicidade, fundamentais para a experiência infantil.

2.1 Referencial Teórico

Baseando-nos nestas pesquisas iniciais, a presente dissertação garante uma introdução ao problema, que é abordar a necessidade da ludicidade no processo de alfabetização, especificamente considerando a passagem do aluno para o primeiro ano, já que nesta transição costuma haver um engessamento brusco do modo como a criança entende o aprendizado e sua relação com a escola.

Para os autores Guerra e Silva (2024), que em seu trabalho citam Bordieu (2010), existe no meio educacional elementos que nunca irão mudar, como prédios grandes, carteiras, salas de aula, professores, diretores, entre outros. Contudo, aquele que tem dominância sobre o contexto educacional (o professor), poderá se tornar manipulador, impositor da cultura.

A importância do espaço na relação pedagógica, diria o filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (2010), é de manter simbolicamente a autoridade do professor e o distanciamento que existe entre ele e seus alunos (isto é arrematado pelo uso da linguagem). Entretanto, irá ser verificado que o espaço atende uma série de outras funções. Afinal, como exposto no parágrafo acima e observado especialmente nas escolas embrionárias, o espaço físico da escola pode ser

manipulado para auxiliar o educador. Estas mutações não alteram, porém, a força simbólica que estes elementos atribuem àquele que se mantém sob o estatuto professoral (Bourdieu, 2010), pois a lógica se estabelece, principalmente para as crianças, através da posição do professor como manipulador, movimentador e impositor da cultura que se estabelece neste ambiente. (Bourdieu, 2010 *apud* Guerra e Silva, p. 3, 2024)

Os autores do artigo fazem uma revisão metodológica para propor aos leitores que entendam a filosofia educacional dos seguintes pensadores pedagógicos: Celestin Freinet, Maria Montessori e Johann Pestalozzi.

Daremos início pela filosofia de Johann Pestalozzi, que em seu contexto Suíço (Século XVI) era um exímio experimentador no campo educacional-industrial. Pestalozzi tinha vários ideais políticos, já que o mesmo percebia que para as crianças com alta vulnerabilidade social, era negada a educação de qualidade e o básico para se viver. Ele então financiou o estudo destas crianças.

Em sua teoria pedagógica, Pestalozzi (2023) aponta que a relação entre professor e aluno, deve haver respeito mútuo e equilíbrio, portanto apoia a ideia de mediação entre exploração, criança e trabalho, visando buscar dentro desse contexto um equilíbrio no processo educativo.

Já Maria Montessori, tornou-se uma pensadora ideológica na Itália, sendo bem próxima do contexto pessoal, de Pestalozzi. Montessori (1987) começa seu trabalho educacional com crianças de baixa renda, contudo a mesma atendia crianças com altas condições monetárias. Para a autora, a criança não é um mini-adulto, indo contra todos os pensamentos ideológicos da época para a educação.

Em sua didática pedagógica, Montessori (1987) busca desenvolver os sentidos sensoriais, fazendo com que se estabeleçam o equilíbrio e os gestos, então a mesma idealizava uma sala para o aluno com mobiliário de acordo com o tamanho da criança, instrumentos sensoriais manipulativos, nesse aspecto o professor se torna observador. Outro fato importante é que Montessori deu um grande empurrão para a educação inclusiva, a mesma adaptou ideias para estas crianças com necessidades educacionais, ou seja, sua pedagogia era extremamente humanista.

Outro autor a ser analisado, é Celestin Freinet. O mesmo aponta que a “aula interrompe a vida do aluno”, este vai para além dos pensamentos ideológicos de Pestalozzi e Montessori. Para Freinet (1996) a aula deveria ser fora da sala de aula para que fizesse sentido para os alunos, como por exemplo, “a aula passeio”. Neste aspecto da realidade os alunos iriam observar o real do dia a dia, buscando reflexões e experiências. Outro exemplo, é que as próprias

crianças escreviam os conteúdos para os colegas que iriam chegar na escola e para os que já estavam estudando, além disso, estes conteúdos podiam chegar em toda a França através de correspondências feita por eles.

O ambiente escolar na proposta de Freinet, deveria ser um espaço acolhedor e que instigasse o espírito: motivador, autônomo e intuitivo. Para tanto, o espaço contava com oficinas que estimulavam as crianças a independência, pois as mesmas tinham o poder de escolha, as oficinas eram: tapete para diálogo entre professor e aluno, oficina de edição de jornal, casinha de bonecas, roupas de fantasias e fantoches, área para cozinhar, área para guardar instrumentos didáticos (biblioteca), área pra tirar soneca e local para brinquedos e brincadeiras (Boleiz Júnior, 2015).

Estas práticas educacionais desses pedagogos, por muitas vezes são criticadas e apontadas, contudo é relevante ressaltar, que os professores devem ficar atentos pois o espaço da sala de aula é um causador de impacto, pois as relações não são neutras (Guerra e Silva, 2024).

Boleiz Júnior (2015) afirma que o relacionamento entre professor e aluno deve ser um processo dialético, cada um deve contribuir para a transformação.

A literatura de Ramos (2020) garante que as práticas dentro da sala de aula não podem ser denominadas neutras, significa que as teorias não críticas acabam indo na contramão das práticas, sendo as temidas camadas dominadoras. O autor aponta que o agente dentro da escola deve ser transformador. Para tanto, deveria haver uma espécie de conversa dinâmica entre educador e o educando, sua maior perspectiva era que o educando tivesse critério, senso crítico.

Em meados de 1960 o conceito de escola passou por uma fase complexa, pois o dito: “desempenho escolar”, estava baseado em conceitos como: origem social, classe social, raça, sexo e moradia. Então, estudantes com essas características não teriam desempenho igualitário em seu percurso escolar. Na concepção de Bourdieu (2015 *apud* Ramos, 2020) a cultura social é muito importante pois quando a criança chega à escola, já traz uma bagagem cheia de vivências e aprendizagens vividas em casa. Portanto o social, econômico e o cultural seriam muito importantes no auxílio do sistema escolar, para tanto sabe-se que a realidade não era essa.

Bourdieu (2015) afirma ainda que em contraste com os alunos de origens populares, que enfrentam obstáculos estruturais tanto na familiaridade com os conteúdos acadêmicos quanto no estímulo para absorvê-los, os jovens das classes médias recebem de seus lares um suporte que vai além do auxílio pedagógico. Nessas famílias, cultiva-se uma mentalidade voltada à ascensão social e ao triunfo por meio do ensino, criando um ambiente onde a expectativa de

sucesso escolar funciona como uma força motriz. Assim, essa ambição profunda e o incentivo constante ao esforço tornam-se ferramentas capazes de suprir eventuais lacunas culturais.

Entretanto, para o autor nenhuma cultura seria melhor que a outra, a sua ideia pontual foi a “racionalização da pedagogia”, essa seria metódica, e tinha um intuito de bloquear aspectos sociais e desiguais, contudo seis anos depois percebeu que era utópico, pois era fora da realidade que se vivia (Bourdieu, 2015).

Sabendo que passamos pela fase de desempenho escolar e uma verdadeira diferença a depender da origem do aluno, com os autores sabemos que há importância em romper a dificuldade que pode haver para absorver os conteúdos, o que pode ocorrer pelo estímulo adequado, suprimindo as lacunas culturais, já que não há classe melhor do que a outra. Esta ideia é pontuada na presente dissertação, já que o objeto da mesma visa uma forma de manter a transição entre ensinamentos adequados para qualquer indivíduo, em específico, em relação à alfabetização. Considerando a faixa-etária, fato é também que ao, igualmente, serem inseridos no contexto lúdico, há uma produção de conhecimento com o ato de socializar, refletir e criar.

Pela análise de Barros (2009), podemos perceber que há um apontamento delicado, vemos que nos tempos atuais vem sendo reduzido o tempo de brincar das crianças dentro das escolas. O autor destaca a fala de um aluno: *“Oi, você vai brincar com a gente hoje, né?”*. Nota-se o desejo do aluno pela brincadeira, embora os professores estivessem mais preocupados com o processo pedagógico. Por outro lado, os alunos do ensino fundamental (1º ano) tinham espaços para brincar e desenvolver atividades diferenciadas, além disso os professores tinham uma abordagem diferente.

A análise dos autores entra em consonância com a presente dissertação quando percebemos que as professoras de Educação Infantil esquecem de brincar para acelerar o processo de alfabetização.

Dialogando diretamente com a necessidade que Barros (2009) aponta em relação à necessidade do espaço de brincar e das atividades lúdicas direcionadas com uma abordagem diferenciada, Vieira e Oliveira (2010) apresentam um projeto escolar muito cabível para esta dissertação. O estudo das autoras foi realizado em Campo Mourão (PR). Ao ingressarem na sala de 1º ano, com 26 alunos, puderam analisar que as atividades eram desenvolvidas por memorização, silabação e cartilhas. Os autores perceberam que aquele modo de ensino não fazia sentido para as crianças, não tinha significado, então resolveram propor um projeto denominado: “a importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e

letramento”. Começaram assim um trabalho interdisciplinar com jogos e brincadeiras dentro dos conteúdos.

As atividades lúdicas atuam como catalisadores do desenvolvimento cognitivo e social, permitindo que a criança organize o pensamento e exercite a tomada de decisões em contextos interativos, corroboram com a informação Vieira e Oliveira (2010) ao alegarem que o ato de brincar transcende o entretenimento e se consolida como uma ferramenta pedagógica essencial, pois estimula a abstração e constrói as competências fundamentais para o sucesso nos processos de alfabetização e letramento.

As crianças, ao serem inseridas nesse mundo lúdico de jogos e brincadeiras, começam a produzir conhecimento, já que refletem, socializam e criam.

2.1.1. Definindo conceitos: os níveis de alfabetização

Antes de abordarmos tópicos importantes que esclarecerão o objetivo da presente dissertação, é importante passarmos primeiramente por uma definição básica de conceitos, começando pelos níveis de alfabetização, para podermos seguir com o quanto é importante que este processo seja amparado por uma ferramenta como a ludicidade. A importância da ligação entre os dois assuntos é destacada por autores como Alves (2025), que aponta o quanto lúdico exerce uma função indispensável na aquisição da escrita e no desenvolvimento do letramento, particularmente durante a infância. Nesse estágio, o ato de brincar consolida-se como um dos eixos primordiais para a construção do conhecimento e a apropriação de significados pela criança.

Ancorada nos pressupostos da epistemologia genética de Jean Piaget (1973), o qual elucidou os mecanismos de construção do conhecimento humano desde a sua gênese, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam êxito ao sistematizar a psicogênese da língua escrita. Sua investigação desvelou que a apropriação do sistema alfabético não ocorre por mera repetição, mas sim por meio de um processo de evolução conceitual estratificado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A tese de Ferreiro e Teberosky (1985) postulam uma autonomia cognitiva pregressa à escolarização formal; ou seja, o sujeito cognoscente estabelece hipóteses sobre a escrita antes mesmo do contato com o ensino sistemático. Nesse estágio embrionário, a escrita configura-se como uma representação icônica ou simbólica, transmutando-se gradualmente em uma codificação fonográfica estritamente vinculada às normas da língua materna.

O processo de alfabetização circunscreve-se à aquisição da tecnologia da escrita, compreendendo o desenvolvimento de competências voltadas à decodificação de grafemas e à

sua respectiva transposição fonética, elementos basilares que constituem a estrutura do sistema ortográfico (Guerra, 2011).

Em contrapartida, o letramento transcende a mera proficiência técnica; ele consubstancia-se como a competência discursiva e o domínio funcional da língua em contextos extraescolares. Tal fenômeno manifesta-se quando o sujeito, após a apropriação do código, demonstra aptidão para processar informações e converter o conhecimento linguístico em práticas sociais situadas, garantindo significado ao uso da linguagem na esfera pública (Andrade, Andrade e Prado, 2017; Vergna, 2021; Guerra, 2011).

O processo de apropriação do sistema de escrita não se reduz a uma técnica de codificação e decodificação, mas configura-se como uma construção conceitual de natureza cognitiva. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança atravessa níveis evolutivos em que elabora hipóteses sucessivas sobre o objeto de conhecimento (a escrita), em um movimento dialético entre o que o sistema propõe e a interpretação do sujeito.

Identificar os níveis de escrita é o resultado de estudos profundos sobre como as crianças aprendem a escrever. Essa visão, chamada de psicogênese, mostra que aprender a ler e escrever não é apenas decorar letras, mas um processo de evolução mental (Andrade, Andrade e Prado, 2017; Vergna, 2021).

É indiscutível que entrar no mundo da escrita é um marco fundamental no crescimento de qualquer criança. Nesse sentido, a perspectiva psicogenética mudou a educação ao provar que a alfabetização não deve ser mecânica ou repetitiva, mas sim uma construção ativa, onde o aluno aprende ao interagir de verdade com o que está sendo ensinado. Estudos neurocientíficos contemporâneos, como os de Stanislas Dehaene (2012), mostram que é no início do contato com a escrita (fase pré-silábica e silábica inicial) que ocorre a "reciclagem neuronal". A área da forma visual das palavras começa a se especializar. Se essa fase não for bem estimulada com um ambiente letrado, o desenvolvimento das fases posteriores (silábica e alfabética) pode apresentar atrasos significativos.

O nível pré-silábico é o "mais importante" no sentido de ser o alicerce. Se a criança não for desafiada a pensar sobre o que as letras representam enquanto ainda está no nível pré-silábico, ela apenas "desenhará" letras sem nunca compreender a lógica do sistema alfabético (Aquino, 2020; Dehaene, 2012).

O professor deve planejar as atividades de acordo com o nível de escrita em que o aluno se encontra, levando em conta o tempo e o jeito de aprender de cada um. Sob essa perspectiva, a mediação docente deve pautar-se pelo acolhimento das flutuações intelectuais do educando,

assegurando que a transição entre os níveis ocorra em consonância com a capacidade de assimilação e acomodação do sujeito (Andrade, Andrade e Prado, 2017; Vergna, 2021; Aquino, 2020; Dehaene, 2012).

Dessa forma, viabiliza-se a superação dialética das sucessivas hipóteses linguísticas, em estrito alinhamento com os pressupostos da teoria da psicogênese coligidos por Ferreiro e Teberosky (1999), os quais postulam que o erro construtivo é, em verdade, um indício do esforço intelectual de organização do real.

Abordando primeiramente uma visão geral, é importante que possamos entender definições em relação aos níveis de escrita. A compreensão das etapas constituintes da psicogênese da escrita revela-se imprescindível para a identificação do papel determinante das mediações externas em cada estágio do desenvolvimento. A progressão por esses estratos cognitivos não deve ser negligenciada, uma vez que a observância da linearidade processual é condição *sine qua non* para a consolidação de um aprendizado contínuo e profícuo (Monteiro e Martins, 2020).

O percurso do sujeito aprendiz compreende quatro domínios evolutivos distintos — que transmutam do grafismo rudimentar à grafia normativa — nos quais o indivíduo elabora e refina sucessivas hipóteses cognitivas acerca da funcionalidade e da estrutura do sistema de escrita (Monteiro e Martins, 2020; Dutra, 2020).

Abaixo organizam-se os tópicos de cada nível:

I. **Nível Pré-Silábico – A Diferenciação entre Desenho e Escrita:**

Os estádios da psicogênese da escrita consubstanciam o percurso evolutivo percorrido pelo sujeito cognoscente, muitas vezes em períodos precedentes à escolarização sistemática, momento em que se inicia o processo de familiarização com o sistema simbólico. Nessa fase, o indivíduo estabelece as primeiras correlações entre os grafemas (unidades visuais), o léxico e os respectivos fonemas (unidades sonoras), transmutando a percepção puramente icônica em uma compreensão analítica da estrutura linguística (Dutra, 2020; Andrade, Andrade e Prado, 2017; Piaget, 1970).

Nesta fase incipiente em questão “pré-silábico”, ocorre o que a literatura denomina de indiferenciação entre os sistemas de representação gráfica. A criança ainda não compreende que a escrita é uma representação da linguagem oral (sons), tratando-a como uma categoria de desenho ou marca abstrata (Ferreiro e Teberosky, 1999; Soares, Rezende e Silvério, 2021).

- **Hipótese da Variedade:** O sujeito acredita que, para que algo possa ser lido, as letras devem ser diferentes entre si (Ferreiro e Teberosky, 1999).

- **Hipótese da Quantidade Mínima:** A convicção de que uma palavra só "tem nome" se possuir um número mínimo de caracteres (geralmente três) (Ferreiro e Teberosky, 1999).
- **Realismo Nominal:** A crença de que o nome do objeto deve ter relação com o tamanho físico do objeto (ex: a palavra "formiga" deve ser pequena e "boi" deve ser enorme) (Ferreiro e Teberosky, 1999).

O estágio pré-silábico perfaz o momento primordial em que o sujeito cognoscente inicia a diferenciação categórica entre o registro icônico (desenho) e o sistema gráfico-simbólico (escrita). Nesta fase embrionária, embora a criança ainda não tenha internalizado a convencionalidade do alfabeto, ela já depreende a função representacional da escrita, concebendo-a como um substituto simbólico da oralidade, ainda que sua execução motora se limita a grafismos rudimentares e garatujas (Cardoso-Martins e Corrêa, 2008).

Ante a ausência de domínio do repertório alfabético integral, o aprendiz tende a operar sob uma lógica de linearidade gráfica, frequentemente valendo-se da letra inicial como metonímia da palavra (Dutra, 2020; Andrade, Andrade e Prado, 2017; Piaget, 1971).

Nesse processo, emergem as variações de eixo quantitativo — onde a criança altera o volume de caracteres para distinguir significados — e de eixo qualitativo, em que se observa a diversificação do repertório de grafemas sem alteração da extensão da cadeia escrita, buscando conferir alteridade às suas produções (Dutra, 2020; Andrade, Andrade e Prado, 2017; Piaget, 1973).

Nesta etapa, o sujeito manifesta uma leitura holística, de caráter idiossincrático e monosemântico; em outros termos, a decodificação da grafia é restrita ao próprio autor, que confere à sua produção uma estabilidade interpretativa exclusiva (Dutra, 2020).

Observa-se, contudo, a inexistência de isomorfismo entre a cadeia fonética e o registro gráfico, o que permite a coexistência assistemática de caracteres alfabéticos e numéricos na composição dos vocábulos (Dutra, 2020).

Seguem, para fins de análise comparativa, registros ilustrativos da transição evolutiva no âmbito do estágio pré-silábico:

Figura 1 – Modelo de escrita pré-silábico

Pré-silábico	
MACACO	A I N R P M
PEDRA	O A K H F
BOTA	O I O A C K I G U I P M
CAFÉ	H V K E P

Fonte: Monteiro e Martins (2020, p. 12).

II. Nível Silábico: A Descoberta da Fonetização:

Segundo o esclarecido pela literatura de Dutra (2020), a transição para o nível silábico representa um salto qualitativo ontológico. A criança começa a perceber que a escrita representa a sonoridade da fala. Ela passa a atribuir a cada segmento oral (sílabas) um correspondente gráfico (letra).

- **Silábico sem Valor Sonoro:** A criança escreve uma letra para cada sílaba, mas a escolha da letra é aleatória, sem relação com o som da sílaba (Dutra, 2020).
- **Silábico com Valor Sonoro:** Há uma evolução para a correspondência fonética. A criança utiliza, geralmente, a vogal ou a consoante predominante da sílaba para representá-la (ex: para "BOLA", escreve "OA" ou "BL") (Dutra, 2020).

O segundo estágio na evolução da psicogênese é o período silábico, conjuntura em que o aprendiz estabelece as primeiras estratégias de diferenciação e estruturação do registro gráfico. Nesse ínterim, ocorre uma expansão do repertório alfabético e a criança passa a articular a organização dos caracteres sob uma lógica combinatória, compreendendo que a disposição dos grafemas deve espelhar a segmentação sonora das unidades linguísticas para viabilizar a representação de significados (Silva, 2021; Basso, 2019).

Este avanço epistemológico não advém de uma mera transmissão exógena de conteúdos por parte do adulto, mas configura-se como uma conquista intrínseca e singular do sujeito aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança estabelece um processo de interlocução silenciosa com as produções gráficas do entorno social, confrontando o saber convencional dos adultos com suas próprias construções intelectuais (Martins, 2015; Basso, 2019).

É neste estágio que emerge a compreensão da homologia entre a oralidade e a escrita. O indivíduo inicia uma busca ativa por nexos causais que expliquem o sistema de representação, procedendo à segmentação fonológica das unidades lexicais em busca de uma correspondência entre o som e a grafia. Consolida-se a percepção da sílaba como a unidade mínima de análise da língua, instaurando a hipótese silábica como uma tentativa de regularizar a relação entre a emissão sonora e o registro gráfico (Basso, 2019; Martins, 2015).

Abaixo, duas figuras representando uma escrita no nível silábico, primeiramente em nível inicial e depois silábico estrito com valor sonoro:

Figura 2 – Modelo de escrita de um aluno em nível silábico inicial

Silábico inicial	
MACACO	AEUKL
PEDRA	EULEA
BOTA	OEGK
CAFÉ	KAELU

Fonte: Monteiro e Martins (2020, p. 13).

Figura 3 – Modelo de escrita de um aluno em nível silábico estrito com valor sonoro

Silábico	
MACACO	Mko
PEDRA	PA
BOTA	OT
CAFÉ	KF

Fonte: Monteiro e Martins (2020, p. 13).

III. Nível Silábico-Alfabético: O Período de Conflito Cognitivo:

Este é um estágio onde o sujeito vivencia um conflito entre a hipótese silábica anterior e a percepção de que o sistema alfabético exige mais caracteres. Na tentativa de conciliar as duas lógicas, a criança ora escreve uma letra para cada sílaba, ora escreve a sílaba completa. É o momento em que a análise fonológica se torna mais refinada, permitindo a compreensão de que a sílaba é composta por unidades menores (os fonemas) (Cardoso-Martins e Corrêa, 2008).

No estágio silábico-alfabético, a criança compreende que as sílabas são compostas por múltiplas unidades sonoras, passando a articular vogais e consoantes para representar a fala de forma mais precisa. Nesse processo de transição, ela começa a decifrar leituras simples, mas enfrenta a instabilidade típica dessa fase: ao perceber que sua escrita ainda não domina a norma padrão, ela pode avançar em busca de novos conhecimentos ou, momentaneamente, retornar a registros aleatórios. É comum que, nesse período, a criança consiga grafar certas sílabas com clareza enquanto ainda apresenta dificuldades em outras (Cardoso-Martins e Corrêa, 2008).

A figura abaixo organiza um exemplo de escrita silábico-alfabético:

Figura 4 – Modelo de escrita de um aluno silábico-alfabético

Silábico-alfabético	
MACACO	MACO
PEDRA	DDA
BOTA	BTA
CAFÉ	KFE

Fonte: Monteiro e Martins (2020, p. 14).

IV. Nível Alfabético: A Compreensão do Sistema

Ao atingir o estágio alfabético, a criança compreende a função social e estrutural da escrita. Ela domina o princípio de que a cada fonema corresponde um grafema (ainda que não domine as normas ortográficas vigentes). Neste estágio, o foco pedagógico desloca-se da compreensão do sistema (como se escreve) para as convenções da língua (ortografia, pontuação e coesão textual) (Oliveira, 2010; Lopes, 2004).

O estágio derradeiro da psicogênese, o nível alfabético, caracteriza-se pela plena apreensão do valor fonético dos grafemas e das unidades silábicas. No contexto do letramento escolar, o aprendiz atinge a proficiência necessária para a reprodução fidedigna dos fonemas, estabelecendo uma correlação definitiva e estável entre a oralidade e a representação gráfica (Oliveira e Miranda, 2021).

O aluno já domina a lógica da escrita e entende que as sílabas podem ser simples ou complexas. No entanto, ele ainda apresenta dificuldades em separar corretamente as palavras (segmentação) em textos mais longos. Embora já compreenda para que serve a escrita no dia a dia, sua produção ainda não segue todas as regras de ortografia. Fica claro, portanto, que avançar por essas etapas de aprendizagem é essencial para que a criança desenvolva plenamente sua capacidade de se comunicar (Andrade, Andrade e Prado, 2017; Oliveira e Miranda, 2021).

Conforme as evidências apresentadas no artigo de Monteiro e Martins (2020), nesta fase as crianças em nível alfabético grafam corretamente as sílabas do tipo “CV”, alinhando-as à fonética das palavras. Em contrapartida, as estruturas silábicas CVC e CCV foram registradas de forma lacunar, revelando uma apropriação ainda incompleta dessas configurações fonéticas, conforme figura abaixo:

Figura 5 – Modelo de escritas de nível alfabético

Alfabético	
MACACO	MACACO
PEDRA	PEDA
BOTA	BOTA
CAFÉ	CAFE

Fonte: Monteiro e Martins (2020, p. 14).

2.1.2. Definindo conceitos: lúdico como dimensão humana e a infância como uma porta aberta

O lúdico é uma dimensão de experiência, não sendo uma atividade específica, referindo-se ao modo como uma experiência é vivida. Ele não se define pelo objeto (o brinquedo) ou pela ação (o jogar), mas pela qualidade da experiência. Segundo a fenomenologia, o lúdico é um "fenômeno total", pois engaja simultaneamente as dimensões biológica, psíquica, social e espiritual do indivíduo (Huizinga, 1938).

Os componentes vitais do lúdico, que são a finalidade intrínseca, imprevisibilidade, conflito e a condição de limiar, alicerçam a base teórica de jogos e brinquedos, conforme

discutido por estudiosos como Johan Huizinga (1938) e Gilles Brougère (2010). Esses elementos elevam uma conduta ordinária ao patamar de uma experiência lúdica.

Huizinga (1938) e Brougère (2010) esclarecem que os atributos fundamentais do lúdico são os seguintes:

- **Autotelicidade:** O lúdico possui uma finalidade em si mesmo (*télos*). Ao contrário das atividades laborais, que visam uma produção externa ou lucro, a atividade lúdica esgota-se na própria realização (Huizinga, 1938; Brougère, 2010).
- **Incerteza e Tensão (*Agon*):** Todo fenômeno lúdico pressupõe um "devir". A imprevisibilidade do resultado é o que gera o engajamento cognitivo e emocional (Huizinga, 1938; Brougère, 2010).
- **Liminaridade:** O estado lúdico coloca o sujeito em um espaço "entre" o real e o imaginário (o que Victor Turner denomina como *liminaridade*) onde as hierarquias sociais e as leis da física cotidiana podem ser suspensas ou subvertidas (Huizinga, 1938; Brougère, 2010).

Ao tratarmos a ludicidade como uma dimensão humana, estamos afirmando que ela é um constituinte universal do *Homo sapiens*, equiparável à linguagem, à técnica e à sociabilidade. Ela não é um "recurso" que o homem usa, mas uma "forma de ser" no mundo (Albornoz, 2009).

A ludicidade é o que permite ao homem transformar a natureza em cultura. Enquanto o animal brinca para treinar instintos (preparação para a caça), o ser humano joga para criar símbolos. Como postula Huizinga (1938), o homem necessita da estrutura lúdica para suportar o peso da realidade; o jogo oferece uma ordem perfeita que a vida cotidiana não possui.

Para o psicanálise Winnicott (1975), a ludicidade reside no espaço potencial ou área intermediária de experiência. É nesta dimensão que o indivíduo exercita a sua criatividade primária. Sem a dimensão lúdica, a vida humana torna-se mecânica, levando ao que a psicopatologia identifica como o "falso self", uma existência meramente adaptativa e desprovida de sentido próprio.

O lúdico é a base da curiosidade científica e da contemplação estética. A capacidade de "brincar com ideias", de formular hipóteses sem o medo do erro imediato, é a manifestação da ludicidade no pensamento formal. É o que Schiller (2011) define em suas *Cartas sobre a Educação Estética do Homem*, quando alega que o homem só encontra-se inteiro quando joga.

Ainda segundo a literatura de Schiller (2011), a ludicidade como dimensão humana é, portanto, o impulso de jogo (*Spieltrieb*) que harmoniza a sensibilidade e a razão. Na tabela abaixo, sintetizamos essa complexidade:

Quadro 1 – O lúdico e seu impacto na formação humana

Perspectiva	O Lúdico como...	Impacto na Formação Humana
Ontológica	Ser-no-mundo	Afirmação da liberdade e autonomia.
Sociológica	Vínculo Cultural	Criação de ritos, leis e convenções sociais.
Cognitiva	Flexibilidade Mental	Capacidade de abstração e resolução de problemas.
Existencial	Emoção e Prazer	Produção de sentido frente à finitude e ao tédio.

Fonte: Adaptado de Schiller (2011, p. 10).

A ludicidade transcende o mero entretenimento recreativo, consolidando-se como uma dimensão ontológica inerente à condição humana. Conforme a tese de Johan Huizinga (2014), a pulsão para o jogo precede a própria construção da cultura, atuando como um vetor civilizatório que estrutura a interpretação da realidade. Sob esse prisma, o fenômeno lúdico manifesta-se como uma exigência existencial, conferindo ao sujeito os meios para intermediar a tensão entre sua subjetividade interna e o mundo objetivo.

No desenvolvimento ontogenético, a infância configura-se como um estado de latência e prontidão para a apreensão simbólica. É nesse estágio que o infante ocupa o que Donald Winnicott (1975) conceitua como "espaço potencial" — uma região limítrofe onde o ato de brincar viabiliza a exploração cognitiva imune às sanções da realidade utilitária. No processo de alfabetização, tal abertura torna-se vital: a decodificação de grafemas e fonemas, tarefa frequentemente árida e de alta abstração, encontra na ludicidade o suporte afetivo e semântico necessário para a efetiva apropriação do conhecimento.

A imperatividade da ludicidade no contexto escolar justifica-se por três pilares fundamentais:

1. **Redução da ansiedade cognitiva:** O processo de codificação e decodificação da escrita exige um esforço intelectual extenuante. O componente lúdico atua como um catalisador que transforma a obrigação em engajamento voluntário, reduzindo barreiras emocionais frente ao novo conhecimento (Silva, 2021).
2. **Desenvolvimento da função simbólica:** Alfabetizar-se é, essencialmente, dominar um sistema de signos (Costa e Pereira, 2019).
3. **Consolidação da autonomia:** Através do jogo e da liberdade da brincadeira, o aluno exercita a tomada de decisão e o controle sobre o próprio processo de aprendizagem. Sem o lúdico, sendo em uma dimensão de experiência, a alfabetização corre o risco de tornar-se um processo mecânico de memorização, desprovido de autenticidade e prazer intelectual (Costa e Pereira, 2019).

Dessa forma, a inserção da ludicidade na prática docente não deve ser vista como um apêndice ou concessão ao lazer, mas como uma estratégia pedagógica basilar. Ela garante que a transição para o mundo letrado respeite a estrutura psíquica da criança, assegurando uma alfabetização que seja, simultaneamente, técnica e humanizadora (Silva, 2021).

2.1.3. *A gênese da cultura: a ontologia do homo ludens*

Para transpor a ontologia de Huizinga (1938) e a fenomenologia do brincar para o campo da alfabetização, é necessário compreender que o processo de aquisição da escrita não deve ser uma ruptura com o lúdico, mas sim uma extensão dele. No contexto pedagógico, a alfabetização é, em última análise, a decodificação de um sistema de signos e regras, uma estrutura que guarda paralelos diretos com a arquitetura de um jogo.

A premissa central de Johan Huizinga (1938) subverte a lógica funcionalista da biologia e da sociologia clássica ao postular que o jogo não é apenas um elemento da cultura, mas que a cultura surge sob a forma de jogo. O autor introduz o conceito de que o jogo é uma função vital, mas não redutível a necessidades biológicas de sobrevivência. Ele possui uma autonomia teleológica, ou seja, uma finalidade em si mesmo.

O lúdico, sendo uma dimensão de experiência, é caracterizado pela criação de um espaço-tempo delimitado, com regras arbitrárias e absolutas, que suspende as leis do cotidiano. A civilização manifesta-se nesse espaço através da competição, da representação (mime-se) e da ordenação ritualística. Portanto, o ser humano não apenas joga; ele é intrinsecamente um *Homo Ludens*, e suas instituições (Direito, Guerra, Arte e Filosofia) carregam o DNA dessa estrutura competitiva e simbólica original (Huizinga, 1938).

Considerando a literatura de Kishimoto (2011) e Caillois, (1990), entende-se que embora na linguagem coloquial esses termos (ludicidade, brincar e jogo) se sobreponham, a literatura científica (especialmente na Psicologia do Desenvolvimento e na Pedagogia) estabelece fronteiras semânticas rígidas:

1. **Ludicidade:** É a dimensão subjetiva do indivíduo. Não se refere a um ato específico, mas a um estado de consciência ou uma atitude diante da realidade. É a capacidade humana de experienciar prazer, criatividade e entrega simbólica. A ludicidade é o "clima" interno que permite o florescimento do brincar (Huizinga, 1938; Caillois, 1990; Kishimoto, 2011).
2. **Brincar (*Play*):** Refere-se à atividade em si, marcada pela espontaneidade e ausência de metas extrínsecas. No brincar, o processo prevalece sobre o produto. É uma atividade autotélica, onde a criança (ou o adulto) explora possibilidades sem o rigor de um sistema de regras punitivas. É onde reside a "mimese" (imitação da realidade para compreensão do eu) (Brougère, 2010; Kishimoto, 2011).
3. **Brincadeiras e Jogos (*Game*):** Representam a materialização do brincar em estruturas organizadas. Enquanto a brincadeira é mais flexível, o jogo pressupõe um sistema de regras convencionais e um objetivo a ser atingido (vitória/derrota ou conclusão de etapa). Segundo Caillois (1958), o jogo transita entre a *Paidia* (brincar livre e improvisado) e o *Ludus* (esforço submetido a convenções arbitrárias).

A afirmação de que o homem "nasce em uma estrutura lúdica" encontra eco na neurobiologia contemporânea. O brincar é um imperativo biológico que atua na plasticidade sináptica. Contudo, Huizinga (1938) foca na dimensão metafísica: o anseio pelo lúdico é o mesmo pela ordem. Dentro do jogo, a realidade é compreensível e justa; as regras são sagradas e a tensão confere sentido à existência.

A erosão do lúdico na sociedade contemporânea resulta em uma civilização mecânica e excessivamente pragmática, onde o homem perde a conexão com sua essência criativa e simbólica.

Se, como propõe Huizinga (1938), a cultura nasce no jogo, a alfabetização é a porta de entrada para a cultura letrada. O professor de alfabetização atua como o mediador que estabelece o ambiente de aprendizagem. Nesse espaço, as letras e fonemas deixam de ser abstrações áridas e passam a ser elementos de uma manipulação simbólica.

O professor não apenas "aplica jogos", mas adota uma postura lúdica. Isso significa transformar o erro no processo de escrita em uma "jogada não bem-sucedida" que faz parte da

exploração, e não em uma falha de caráter punitivo (Huizinga, 1938; Caillois, 1990; Brougère, 2010; Kishimoto, 2011).

Na alfabetização, as normas gramaticais e ortográficas são as "regras do jogo". Quando a criança entende que escrever é um desafio de combinar elementos sob certas condições para gerar sentido, ela engaja-se no esforço (*Ludus*) com a mesma seriedade com que se dedica a uma brincadeira complexa (Brougère, 2010; Kishimoto, 2011).

Um ponto crítico na literatura pedagógica contemporânea é o perigo de transformar a ludicidade em apenas um "instrumento" didático. Se o professor utiliza o jogo apenas para mascarar um exercício repetitivo, a essência do *Homo Ludens* é perdida, pois o jogo perde sua autotelicidade (fim em si mesmo) (Huizinga, 1938; Lima, 2008).

Para que a aplicação seja autêntica, o alfabetizador deve garantir que a criança deve ter poder de decisão dentro da atividade. Assim como os elementos fundamentais de Huizinga (1938). A incerteza do resultado no jogo pedagógico é o que mantém o engajamento cognitivo necessário para a neuroplasticidade envolvida na leitura.

No contexto desta dissertação, essa compreensão é importante porque permite analisar como a presença ou o distanciamento do lúdico pode influenciar o modo como as crianças vivenciam o processo de alfabetização na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ainda segundo Huizinga (1938), o jogo é uma categoria absoluta da vida, definida primordialmente por ser uma atividade livre. Quando transpomos essa lógica para a alfabetização, a autenticidade do lúdico reside na capacidade da criança de exercer agência e decisão. Se o jogo pedagógico perde o elemento da incerteza e do "ser por si mesmo", ele deixa de ser jogo e torna-se apenas uma tarefa disfarçada.

2.1.4 A transição: da educação infantil para o fundamental

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um estágio decisivo no percurso escolar, embora seja frequentemente marcada por rupturas significativas.

Enquanto a Educação Infantil se caracteriza por ambientes lúdicos, coloridos e que permitem a livre movimentação, o Ensino Fundamental impõe uma estrutura mais rígida, com salas de cores neutras e carteiras enfileiradas, além de uma crescente pressão pela alfabetização que, muitas vezes, fragiliza os vínculos afetivos.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos, sendo a matrícula obrigatória a partir dos quatro anos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes desta fase. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O objetivo desses direitos é garantir vivências que sustentem a formação integral do indivíduo, respeitando a infância em toda a sua complexidade e dimensões.

A Educação Infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2017), é a primeira etapa da Educação Básica, tendo como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Nesse estágio, o foco reside no desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, onde o cuidar e o educar são indissociáveis.

Em contrapartida, o Ensino Fundamental (especificamente os anos iniciais) marca o início de uma escolarização mais sistematizada. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconize uma progressão contínua, na prática, observa-se uma mudança brusca para um modelo centrado na alfabetização e no letramento, muitas vezes priorizando a organização em disciplinas e o cumprimento de metas cognitivas rígidas (Pacheco, Cavalcante e Santiago, 2021; Brasil, 2017).

Com a promulgação da Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental foi estendido para nove anos, o que resultou na inclusão precoce de crianças de 6 anos nesta etapa, que agora abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos (BRASIL, 2006). De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a organização pedagógica deste nível de ensino é estruturada por áreas do conhecimento. Estas, por sua vez, articulam competências específicas que se desdobram em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades progressivas.

No que tange à transição entre as etapas iniciais da vida escolar, a BNCC (2017) ressalta a necessidade de assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem iniciados na Educação Infantil. O documento orienta que a nova realidade escolar não deve romper com as vivências anteriores, ao contrário, deve-se priorizar a manutenção de contextos lúdicos e a integração entre o ato de brincar e as exigências acadêmicas emergentes, garantindo que o ingresso no Ensino Fundamental ocorra de forma articulada e acolhedora.

Para Kramer (2006), a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental demanda que as instituições reconheçam as especificidades da infância, com destaque para o direito inalienável ao brincar.

A autora ressalta a importância de que educadores, em ambas as etapas, consigam enxergar e acolher os sujeitos em sua condição de crianças, e não meramente como "alunos". No entanto, Motta (2013) observa que essa transição ocorre de forma abrupta: em um curto intervalo de meses, as crianças sofrem transformações profundas em suas rotinas e responsabilidades, alterando drasticamente suas formas de interação escolar.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um marco determinante, gerando impactos profundos nas esferas educacional e emocional do aluno. Este período de transição demanda ajustes não apenas das crianças, mas também de seus núcleos familiares e dos docentes, que passam a lidar com uma nova dinâmica institucional. As dificuldades enfrentadas nesse percurso são frequentemente intensificadas pelas mudanças nas exigências pedagógicas, na gestão do tempo e na própria configuração do espaço escolar (Lima e Sandini, 2022; Cruz *et al.*, 2024).

Ainda segundo Lima e Sandini (2022), esse processo é marcado pelo distanciamento das atividades lúdicas, que são fundamentais na primeira etapa, em favor de um modelo de ensino mais formal e disciplinado. Essa ruptura pode desencadear frustrações e inseguranças, uma vez que, como observa Lima (2018), os alunos podem não estar preparados para o rigor acadêmico e para a menor flexibilidade do novo ambiente.

A rigidez curricular e a redução do espaço para a interação livre podem ainda elevar os níveis de ansiedade, prejudicando o bem-estar e o rendimento escolar. Diante desse cenário, o educador assume um papel mediador indispensável, sendo responsável por construir um ambiente seguro e acolhedor que auxilie a criança a processar as emoções inerentes a essa mudança e a se adaptar às novas exigências escolares (Cruz *et al.*, 2024; Lima e Sandini, 2022).

A transição não é apenas uma mudança de sala ou de prédio; é uma transição de identidade. A criança deixa de ser o "aluno pequeno" que brinca para se tornar o "aluno grande" que tem deveres. Este processo pode gerar o que a literatura chama de estresse de transição (Moreira, 2025 *apud* Lima e Sandini, 2022).

Por meio de uma investigação etnográfica, Motta (2013) acompanhou esse percurso da Educação Infantil ao primeiro ano, revelando que a travessia é marcada por uma descontinuidade inesperada entre os períodos. Nesse contexto, Campos (2009) argumenta que uma transição equilibrada e gradativa é essencial para que o aluno preserve seu entusiasmo e motivação pelo ato de aprender.

Sob a ótica de Kramer (2006), embora existam divisões formais e institucionais, a criança vivencia seu desenvolvimento de maneira fluida e contínua. A fragmentação entre as

etapas é, na verdade, uma construção social e pedagógica imposta pelo mundo adulto, que muitas vezes ignora o elo fundamental de união: a bagagem cultural do próprio sujeito.

Corroborando essa discussão sobre a conexão entre os ciclos, Moss (2011) identifica diferentes dinâmicas relacionais, destacando uma configuração comum e problemática: a hegemonia do Ensino Fundamental sobre a Educação Infantil, na qual esta última acaba reduzida a uma fase preparatória, moldada exclusivamente para satisfazer as demandas dos anos subsequentes.

Neste aspecto, Silva (2019) cita alguns exemplos que podem ser gatilhos de estresse, como a ruptura de vínculos, caracterizado perda do contato diário com professores que tinham uma postura mais maternal/paternal. De outro modo, também a nova organização espacial, considerando a substituição das mesas coletivas e cantos temáticos por fileiras de carteiras individuais. Há também o rigor temporal, havendo maior rigidez de controle temporal, que contrasta com a flexibilidade da Educação Infantil.

Utilizando como base a literatura de Barros (2009), Mendes, Souza e Esquer (2025), um dos maiores problemas identificados na revisão bibliográfica é a ausência do lúdico no 1º ano do Ensino Fundamental. Existe um equívoco pedagógico que associa o brincar apenas à "falta de seriedade" ou ao entretenimento vazio. Ao entrar no Fundamental, a criança é frequentemente submetida ao "sedentarismo escolar". Essa interrupção abrupta do lúdico dificulta a adaptação, pois a brincadeira é a linguagem natural da criança. Sem ela, o processo de aprendizagem torna-se mecânico, gerando desmotivação e resistência ao ambiente escolar.

Barros (2009) acredita que alfabetização não precisa (e não deve) ser um processo árido, ganhando lugar central no pedagógico conforme o brincar desaparece. O uso do lúdico no contexto de transição permite que a criança construa o conhecimento alfabético de forma significativa.

Esta análise torna-se relevante para a presente dissertação ao evidenciar uma tensão central: a dificuldade de manter o lúdico de forma significativa no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O autor supracitado não pode aparecer como um exemplo isolado, considerando que seu conteúdo é um verdadeiro amparo teórico para entender a relação entre a pressão alfabetizadora e o esvaziamento da ludicidade.

A integração do brincar no 1º ano garante que a alfabetização ocorra dentro de um contínuo desenvolvimento, respeitando o tempo biológico e psicológico da criança, em vez de tratá-la como um adulto em miniatura.

Embora a ludicidade seja um elemento intrínseco ao cotidiano na Educação Infantil, observa-se um declínio acentuado da estratégia de "ensinar brincando" ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Pereira e Bonfim (2016), o lúdico nessa nova etapa costuma ser relegado a um plano secundário, sendo erroneamente percebido como mero entretenimento desprovido de objetivos pedagógicos estruturados.

As autoras destacam ainda a predominância de metodologias mecânicas e desestimulantes nesse cenário, exemplificadas pelo uso excessivo de materiais padronizados e repetitivos, como as folhas de atividades impressas. Essa abordagem pedagógica limitada acaba por restringir o acervo didático e, conseqüentemente, sufoca a capacidade de expressão criativa e o protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem (Pereira; Bonfim, 2016).

Segundo a perspectiva de Pereira e Bonfim (2016), a retração das atividades lúdicas no ambiente escolar é atravessada pela lógica capitalista, que tende a estigmatizar qualquer manifestação de espontaneidade ou liberdade expressiva como uma ameaça à ordem institucional. Sob esse prisma, a escola privilegia processos que favoreçam o controle e a eficiência produtiva, subestimando a relevância do brincar como componente vital para a formação plena do indivíduo.

Complementando essa análise, Campos (2009) observa que, ao ingressar nos anos iniciais, a alfabetização passa a ocupar um lugar de hegemonia curricular quase absoluta. Essa centralidade na leitura e na escrita é intensificada por sistemas de avaliação externa, que geram uma pressão contínua sobre o corpo docente, os alunos e suas famílias. Tal engessamento pedagógico é corroborado por Borba (2006), que destaca o sentimento de aprisionamento causado por cronogramas e conteúdos inflexíveis; para a autora, essa rigidez acaba por asfixiar momentos de fruição, estética e ludicidade, fundamentais para a experiência infantil.

Nesta dissertação, entender este ponto é fundamental para analisar como a presença ou a falta do lúdico influencia o aprendizado da leitura e da escrita. Ao investigar esse processo, podemos perceber se o brincar, que é a base da Educação Infantil, continua existindo ou se acaba sendo deixado de lado na transição para o Ensino Fundamental. Essa análise revela como essa mudança afeta o desenvolvimento completo da criança

2.1.5 O currículo

Considerando a afirmação de Campos (2009) quando aponta para a hegemonia curricular, é preciso revisitar o que está na literatura do autor quando destaca que o início do Ensino Fundamental é marcado por uma intensificação na exigência pela alfabetização, fazendo

com que o currículo se concentre de forma quase absoluta no domínio da leitura e da escrita. Esse cenário é agravado pela pressão dos sistemas de avaliação externa, que incidem sobre todo o corpo escolar e os núcleos familiares. Como reforça Borba (2006), essa rigidez estrutural gera uma sensação de aprisionamento diante de cronogramas e conteúdos inflexíveis, o que acaba por suprimir os momentos de fruição, o fazer estético e a vivência lúdica.

Nesse contexto, a ausência do brincar no Ensino Fundamental revela-se como um reflexo direto da alfabetização precoce, do predomínio de metodologias tradicionais e do peso das avaliações de larga escala. A obsessão por resultados em exames padronizados, que são utilizados para ranquear instituições e mensurar a "eficiência" educacional, estabelece um regime de cobrança ininterrupta sobre gestores e docentes. Consequentemente, o tempo pedagógico é redirecionado para o treinamento de competências específicas exigidas por tais matrizes, em detrimento de processos criativos e investigativos. Essa dinâmica reduz o ensino ao cumprimento estrito de metas e indicadores, negligenciando a construção de experiências significativas e o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes (Lima e Sandini, 2022).

Apesar de tudo, é importante lembrar que currículo não deve ser interpretado como um artefato inerte ou um mero repositório de conteúdos programáticos, mas sim como um dispositivo de poder e um documento de identidade. Segundo Moreira (2001), o currículo configura-se como um território onde se forjam subjetividades, sendo intrinsecamente vinculado às relações de força e à cultura. Ele não é neutro; é um texto, um discurso e uma trajetória que delineia quais memórias devem ser preservadas e quais vozes devem ser silenciadas no interior da escola. Para o autor, o currículo é o *locus* onde se materializam as tensões de um mundo multicultural, frequentemente tensionado pela lógica neoliberal, o que exige um olhar crítico sobre como as práticas pedagógicas são organizadas para formar o pensamento intelectual.

Sob uma perspectiva histórica e estruturante, Oliveira, Albuquerque e Abramowicz (2019), asseveram que o conceito de currículo é um fenômeno complexo que reflete as metamorfoses das demandas sociais e econômicas. Em sua análise, o currículo é compreendido como uma construção que jamais goza de neutralidade, pois invariavelmente transporta as intenções de quem o ordena, muitas vezes submetido à lógica do mercado para a reprodução do sistema capitalista vigente. Os autores destacam a dicotomia entre "novos conceitos" e "velhas práticas", apontando que a evolução do currículo é frequentemente atravessada por reformas

educativas que priorizam a eficiência produtiva em detrimento de uma formação mais humana e participativa da comunidade escolar.

Aprofundando a discussão para o campo da ação docente, José (2011) define o currículo como a própria organização do modo de ser da escola, transcendendo a simples transmissão de saberes. A autora propõe uma distinção fenomenológica entre o professor como "ator", aquele que meramente representa e executa um roteiro curricular pré-estabelecido por autoridades externas, e o professor como "autor", que intervém de forma criativa e interdisciplinar na sua prática.

Na ótica da autora, o currículo é uma estrutura que molda os docentes, mas que simultaneamente é traduzida e ressignificada por eles em um movimento recíproco de influência, onde a interdisciplinaridade atua como o princípio que permite a convergência e a complementaridade entre as diversas áreas do conhecimento.

Já com uma abordagem mais ampla, com base no artigo de Sousa e Salustiano (2022), o currículo pode ser definido de diversas formas, dependendo da perspectiva teórica adotada, organizadas nos seguintes tópicos:

- Seleção de Conhecimentos: O currículo é o resultado de um processo seletivo em que, de um conjunto vasto de saberes, escolhem-se partes específicas para compor a base educacional.
- Projeto Condicionado: É visto como um projeto cultural, social e político, influenciado por questões administrativas e pelas condições reais da escola onde é aplicado.
- Construção Histórica: Representa diferentes visões de como a educação é entendida em cada época e as teorias que dominam esse período histórico.
- Mecanismo de Inclusão ou Exclusão: Pode atuar como uma ferramenta que dá visibilidade a certos grupos ou, inversamente, silencia identidades e histórias de sujeitos considerados "fora do padrão".

Conclui-se, portanto, que a definição de currículo abrange desde sua face documental e prescritiva até sua dimensão vivida e oculta. Como sintetizado no diálogo citado por José (2011), o currículo é "lugar, espaço, território; é relação de poder; é autobiografia e nossa própria vida". Esta multiplicidade de acepções revela que a implementação de qualquer nova dimensão pedagógica, como a ludicidade, encontra no currículo sua primeira e mais robusta barreira ou, alternativamente, seu mais fértil campo de possibilidades, dependendo da autonomia e da autoria conferida aos sujeitos do processo educativo (Sousa e Salustiano, 2022).

Os agentes pedagógicos, enquanto mediadores do ensino formal, demandam um aporte teórico-metodológico contínuo que os capacite a operar no ambiente escolar sob o reconhecimento das alteridades e das multiplicidades socioculturais (Sousa e Salustiano, 2022).

Historicamente, os marcos regulatórios pioneiros voltados à Educação Básica que conferiram visibilidade à diversidade foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), por meio do tema transversal "Pluralidade Cultural". Tais diretrizes funcionaram como balizas para a produção de materiais didáticos e para a estruturação dos planos de ensino. Embora tenham sido alvo de severas críticas acadêmicas, os PCNs desempenharam um papel propulsor ao introduzir o debate sobre questões que, até então, permaneciam invisibilizadas ou atomizadas no cotidiano escolar.

Conforme assevera Candau (2012), o cenário educacional pós-década de 1990 foi marcado por uma expansão de dispositivos jurídicos e políticas públicas voltados ao combate das assimetrias sociais. Exemplos dessa densidade normativa são as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino das matrizes históricas e culturais afro-brasileiras e indígenas, além da criação de órgãos como a SEPPIR e planos nacionais de implementação de diretrizes étnico-raciais.

No panorama contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apresenta-se como um instrumento normativo que, apesar de sua abrangência, manifesta uma inclinação à padronização das subjetividades. Ao priorizar uma pedagogia baseada em competências pragmáticas voltadas às demandas do setor produtivo, a BNCC acaba por marginalizar discussões axiológicas e temas fundamentais relativos às diferenças sociais e regionais.

A BNCC fundamenta-se em um modelo de instrução pautado por competências que, conforme a análise crítica de Albino e Silva (2019), tem como propósito central a adaptação do sujeito às dinâmicas produtivas do sistema econômico vigente. Essa orientação pedagógica submete o processo de ensino-aprendizagem à lógica do capital, priorizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais que atendam às novas configurações do mercado de trabalho em detrimento de uma formação humana integral. Nesse cenário, o currículo assume um caráter funcionalista e pragmático, onde o conhecimento é valorizado apenas se possuir aplicabilidade imediata nos setores de bens e serviços, o que caracteriza uma perspectiva educacional nitidamente neoliberal.

Nesse contexto, a imposição de uma matriz curricular unificada para uma nação com dimensões continentais e heterogeneidade cultural latente acarreta o que Corazza (2016) e Maia

(2011) define como uma "essencialização do sujeito", ignorando as múltiplas interpretações da identidade nacional.

Esse fenômeno gera dois impactos críticos:

1. Engessamento Educacional: A rigidez da estrutura normativa limita a autonomia docente, transformando o currículo em uma "camisa de força" burocrática que prioriza metas quantificáveis em vez de processos qualitativos.
2. Inibição do Lúdico: O enrijecimento curricular e a pressão pelo cumprimento de conteúdos técnicos reduzem o espaço para a ludicidade. Como o currículo passa a ser visto como uma corrida contra o tempo para o desenvolvimento de competências mercadológicas, a dimensão do brincar e da criatividade, vitais para o desenvolvimento cognitivo segundo a perspectiva sociointeracionista, é relegada a um plano secundário, dificultando uma prática educativa que seja, ao mesmo tempo, prazerosa e inclusiva.

A literatura pedagógica externa aponta que a rigidez curricular pode atuar como um limitador do potencial criativo nas escolas. De acordo com Silva (2003), quando o currículo foca excessivamente em competências técnicas para o mercado (como ocorre com certas interpretações da BNCC), o ensino torna-se inflexível. Isso cria uma "burocracia da aprendizagem" que prioriza o cumprimento de metas em detrimento do processo educativo humanizado.

Do mesmo modo, a aplicação de atividades lúdicas, estas fundamentais para o desenvolvimento integral exige uma flexibilidade que currículos engessados raramente permitem. A pressão por resultados quantitativos faz com que o brincar e o criar sejam vistos como "perda de tempo", dificultando a integração do lúdico como ferramenta séria de construção de saber.

Para sustentar a ideia de que o currículo pode impedir a aplicação do lúdico, podemos citar Gatti (2011), uma das maiores referências em formação de professores e políticas educacionais no Brasil. Ela discute como a fragmentação e a rigidez curricular muitas vezes impedem práticas pedagógicas inovadoras e subjetivas.

As políticas de formação de professores para a Educação Básica continuam presas a modelos antigos, mantendo currículos que ignoram as transformações sociais e culturais de hoje. Enquanto a sociedade atravessa mudanças profundas, a escola básica também se reconfigurou: novos segmentos sociais foram incluídos, a faixa etária de ingresso foi alterada e a própria estrutura institucional se diversificou (Gatti, 2011).

Tais metamorfoses exigem uma mudança no modelo de formação de professores. É imperativo que as licenciaturas ultrapassem o ensino técnico e permitam ao futuro docente uma imersão profunda nas complexidades do desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, compreendendo suas motivações e o contexto das redes de ensino. Demanda-se, portanto, uma formação integral que harmonize conhecimentos teóricos e valores éticos, promovendo uma integração autêntica com os saberes constituídos no cotidiano do trabalho docente e nas realidades específicas das instituições escolares (Gatti, 2011).

Em suma, a ludicidade transcende o mero entretenimento recreativo, consolidando-se como uma dimensão ontológica inerente à condição humana. Conforme a tese de Johan Huizinga (2014), a pulsão para o jogo precede a própria construção da cultura, atuando como um vetor civilizatório que estrutura a interpretação da realidade. Sob esse prisma, o fenômeno lúdico manifesta-se como uma exigência existencial, conferindo ao sujeito os meios para intermediar a tensão entre sua subjetividade interna e o mundo objetivo.

No desenvolvimento ontogenético, a infância configura-se como um estado de latência e prontidão para a apreensão simbólica. É nesse estágio que a criança ocupa o que Donald Winnicott (1975) conceitua como "espaço potencial", sendo esta uma região limítrofe onde o ato de brincar viabiliza a exploração cognitiva imune às sanções da realidade utilitária. No processo de alfabetização, tal abertura torna-se vital: a decodificação de grafemas e fonemas encontra na ludicidade o suporte semântico necessário para a apropriação do conhecimento.

Contudo, a efetivação desse espaço lúdico esbarra em barreiras estruturais. Como aponta Gatti (2011), as políticas de formação docente têm resistido à modernização, preservando estruturas curriculares rígidas que operam à margem das transformações sociais. Esse engessamento metodológico muitas vezes impede que o alfabetizador garanta à criança o poder de decisão e a incerteza do resultado, elementos que Huizinga (1938) considera essenciais para a autenticidade do jogo. Assim, o currículo proposto como método fechado pode neutralizar o engajamento cognitivo e a neuroplasticidade, transformando o potencial lúdico em mera repetição burocrática.

Apesar disso, é importante mencionar que o engessamento não limita-se unicamente ao contexto pedagógico, como também em relação a cultura organizacional no ambiente escolar e a representação social de professores que cultuam o que é produtivo ao sistema, o que é reforçado pela literatura de Michel Foucault (2014) quando o mesmo trás o conceito de "corpos dóceis", apresentado em "Vigiar e Punir", que refere-se a corpos submissos que são simultaneamente produtivos (úteis) e controlados (dóceis). Através de disciplinas e instituições

(escola, fábrica, exército), o poder moderno adentra movimentos e comportamentos, tornando o indivíduo previsível e eficiente.

Para Foucault (2014), a disciplina é uma tecnologia de poder que visa a utilidade econômica e a submissão política. Na escola, o corpo da criança/jovem é "adestrado" para permanecer sentado por horas, para controlar as necessidades fisiológicas (pedir para ir ao banheiro) e para internalizar a vigilância.

Ainda neste contexto, quem foge do padrão de "produtividade" ou "comportamento" é visto como um desvio a ser corrigido, medicado ou excluído (Foucault, 2014).

Neste ponto, o autor faz a sugestão para o fato de que a escola moderna herdou o modelo industrial. O objetivo final muitas vezes não é a emancipação intelectual, mas a criação de indivíduos que se encaixem perfeitamente nas engrenagens do mercado de trabalho sem oferecer resistência (Foucault, 2014).

O engessamento não é apenas um currículo rígido ou uma aula expositiva cansativa, está entranhado na cultura organizacional. Isso significa que a disposição das carteiras em fileiras, o sinal sonoro que regula o tempo e a vigilância constante dos inspetores são mecanismos que transcendem o ato de ensinar. Professores muitas vezes são pressionados a priorizar preenchimento de diários e metas de aprovação em detrimento da escuta ativa e da criatividade.

Existe uma armadilha perversa na imagem do "bom professor". Frequentemente, o sistema valoriza o docente que mantém a sala em silêncio absoluto (controle), que cumpre o cronograma à risca, ignorando o contexto social (previsibilidade) e prepara o aluno exclusivamente para exames (eficiência sistêmica). Nesse cenário, o professor também é um corpo dócil. Ele é treinado para não questionar a estrutura, tornando-se um reproduzidor de normas que, muitas vezes, o adoecem.

Esta discussão nos convida a pensar que a reforma da educação não passa apenas por "novas tecnologias" ou "metodologias ativas", mas por uma ruptura na lógica de poder. Enquanto a escola for vista como uma instituição de adestramento para a produtividade sistêmica, ela continuará produzindo "corpos dóceis" em vez de cidadãos críticos e sujeitos de desejo.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo de pequeno porte, com foco nas percepções de duas professoras sobre ludicidade e a transição entre Infantil e fundamental. As entrevistas foram semiestruturadas para estas duas professoras, sendo uma atuante na Educação Infantil e outra no 1º ano do Ensino Fundamental I, em duas escolas localizadas no município da região do Vale do Paraíba Paulista. A investigação busca compreender as percepções docentes acerca da utilização de práticas lúdicas no processo de alfabetização e sua relação com a transição entre essas etapas.

Para enfatizar a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, em conformidade com as diretrizes rigorosas propostas por Minayo (2017), que a importância do detalhamento e da profundidade na análise das orientações sociais. A pesquisa caracteriza-se como aplicada, visto que seus resultados poderão ser utilizados por outros pesquisadores e profissionais da educação para aprimoramento de práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2017, p. 2), busca a “intensidade do específico”, valorizando sua dimensão sociocultural expressa por meio de ocorrência, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas. Neste sentido, a investigação foi descritiva, pois objetivou retratar o cenário atual da alfabetização com intervenção do lúdico, e exploratória, na medida em que pretende construir hipóteses que contribuam para o avanço do conhecimento na área.

Foram utilizados procedimentos teóricos e empíricos. A abordagem teórica envolveu a análise de estudos de filósofos e educadores sobre métodos pedagógicos, complementada por pesquisa documental em legislações e documentos oficiais que esclareçam a realidade escolar. A abordagem empírica contemplará respostas diretas na sala de aula e a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores envolvidos.

A pesquisa contou com a participação de professores de uma escola pública do do Vale do Paraíba, das turmas : da 2ª etapa da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I. Conforme orientação de Coutinho (2008), serão realizadas entrevistas com duas professoras para identificar as principais dificuldades enfrentadas na transição entre as etapas e no processo de alfabetização Professora A ou Professor EI (Educação Infantil), e Professor B ou Professora EF (Educação Fundamental).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I apresenta, frequentemente, uma descontinuidade metodológica que impacta o processo de aprendizagem

das crianças. Este estudo visa captar as percepções e angústias dos docentes envolvidos nessas etapas, conforme destaca Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa mapear práticas, considerando, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estão claramente explicitados. Se bem realizados, permitem ao pesquisador um mergulho em profundidade, coletando denominando dos modos como os sujeitos percebem e significam sua realidade, possibilitando descrever e compreender a lógica das relações no interior do grupo, o que é mais difícil obter com outros instrumentos (Duarte, 2004, p. 3).

Assim, as entrevistas possuem caráter investigativo e não são tratadas como simples conversas informais, garantindo a seriedade e a profundidade necessária à pesquisa.

Os participantes foram selecionados mediante adesão voluntária, devendo ser professores da 2ª etapa da Educação Infantil (EI) e do 1º ano do Ensino Fundamental I (EF) da rede pública municipal do Vale do Paraíba, contribuindo para colaborar com a pesquisa. A participação será esclarecida e consentida, respeitando os princípios éticos estabelecidos.

Este estudo é classificado como de risco mínimo, pois não há exposição direta dos participantes, focando-se nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar. A pesquisa seguirá rigorosamente as normas da Resolução CNS nº 510/2016 e as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, garantindo o sigilo, o anonimato e o consentimento livre e esclarecido dos envolvidos.

3.1. Participantes

O universo desta pesquisa constitui-se por professores da Rede Municipal do Vale do Paraíba, especificamente das turmas da 2ª etapa da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental I, etapas que compreendem o processo inicial de alfabetização. A população-alvo inclui docentes dessas etapas, que vivenciam a transição educacional foco deste estudo.

A amostra foi composta por duas professoras - uma responsável por uma turma da 2ª etapa da Educação Infantil (Professor EI) e outra atuante em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I (Professor EF). A seleção das professoras foi intencional, baseada na relevância de suas práticas pedagógicas para o tema da pesquisa.

3.1.1 Critérios de inclusão e exclusão

- **Critérios de inclusão para professores:** estar participando ativamente na Rede Municipal de Ensino do Vale do Paraíba, ministrando aulas na 2ª etapa da Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental I, e concordar voluntariamente em participar da pesquisa.

- **Crêterios de exclusão para professores:** professores que não pertencem diretamente ao processo de alfabetização ou que não concordam em participar da pesquisa.

3.1.2 Justificativa do número de participantes

O número de participantes está definido com base na representatividade das professoras selecionadas em cada lado da transição, o que permite uma análise aprofundada e qualitativa das características investigadas.

3.1.3 Procedimento de contato e consentimento

As professoras foram convidadas a participar voluntariamente, recebendo informações previstas sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, conforme previsto na Resolução CNS n  510/2016. A participação foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.1.4 Riscos e benefícios

A pesquisa é de risco mínimo, pois não envolve procedimentos invasivos ou que possam causar danos físicos ou psicológicos aos participantes. Os principais riscos referem-se ao possível desconforto durante as entrevistas, que são minimizados por meio de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Os benefícios incluem a possibilidade de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e   ludicidade, além de fornecer subsídios para a elaboração de materiais que auxiliem os professores no processo de ensino-aprendizagem.

Confidencialidade e anonimato

Todos os dados coletados são tratados com sigilo absoluto, garantindo o anonimato dos participantes. As informações são consideradas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando as normas  ticas vigentes.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para a coleta de dados e análise do cenário educacional investigado, foi utilizado os seguintes instrumentos de pesquisa:

1. **Entrevistas semiestruturadas:** foram realizadas entrevistas individuais com as duas professoras participantes (2  etapa da Educação Infantil e 1  ano do Ensino Fundamental). O roteiro da entrevista abordou questões relacionadas às concepções sobre alfabetização, às metodologias utilizadas em sala de aula,   importância atribuída

ao lúdico no processo de ensino-aprendizagem e aos desafios enfrentados na transição entre as etapas educacionais. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento das participantes, para posterior transcrição e análise.

A utilização combinada desses instrumentos de pesquisa permitiu uma análise aprofundada e abrangente do tema investigado, garantindo a análise de conteúdo e a validade dos resultados.

3.3. Procedimentos para coleta de informações/dados

Os procedimentos para coleta de dados foram realizados em conformidade com as seguintes etapas, com o intuito de garantir a ética, a qualidade e a confiabilidade da pesquisa:

1. **Elaboração dos instrumentos de pesquisa:** antes da submissão ao CEP, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, incluindo o roteiro das entrevistas semiestruturadas. Essa etapa foi fundamental para que o Comitê pudesse analisar detalhadamente os procedimentos e garantir a adequação ética e metodológica dos instrumentos.
2. **Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** a proposta de pesquisa, acompanhada de seus instrumentos metodológicos, foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), responsável por avaliar a conformidade do estudo com os princípios éticos que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos.
3. **Validação dos instrumentos:** após a aprovação ética, os instrumentos de pesquisa foram submetidos à revisão e validação por especialistas em educação e metodologia de pesquisa, assegurando sua clareza, relevância e adequação aos objetivos propostos no estudo.
4. **Seleção e convite aos participantes:** as professoras da 2ª etapa da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental foram convidadas a participar voluntariamente da pesquisa, sendo previamente esclarecidas quanto aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios do estudo, não remanescendo dúvidas quanto à sua participação.
5. **Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):** a participação das professoras foi formalizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o caráter voluntário da participação, o direito de desistência a qualquer tempo sem prejuízos e a preservação do anonimato e da confidencialidade dos dados.

6. **Realização das entrevistas:** as entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, em local e horário previamente agendados, de modo a proporcionar um ambiente acolhedor para a livre expressão dos participantes. As entrevistas foram todas gravadas em áudio, com aviso prévio, para posterior transcrição e análise.
7. **Organização dos dados:** os dados encontrados por diferentes instrumentos foram comparados e confrontados para garantir a validade, a confiabilidade e a profundidade da análise.
8. **Análise e interpretação dos dados:** a interpretação dos dados foi realizada à luz do referencial teórico adotado, mediante a aplicação das técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), articuladas à análise descritiva, o que permitiu apreender o fenômeno investigado em sua complexidade.

Os resultados da pesquisa foram apresentados de forma clara, objetiva e transparente, respeitando os princípios éticos e garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

3.4. Procedimentos para Análise de informações

Nesta seção, há a disposição de como as informações coletadas foram analisadas à luz do problema de pesquisa e dos referenciais teóricos adotados. O principal foco da análise foi a compreensão das percepções das professoras sobre a importância do lúdico no processo de alfabetização e como essa perspectiva se manifesta em suas práticas pedagógicas.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, a análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo partindo do referencial teórico, buscando identificar os blocos temáticos presentes nas falas das professoras e nos documentos analisados. Ao todo, considerando o método de Bardin (2016), buscaremos analisar as ponderações dos participantes acerca da ludicidade na alfabetização, considerando que os significados são fenômenos discursivos e intelectuais, que envolvem dimensões explícitas e implícitas.

Para tanto, foram utilizados os seguintes passos:

1. **Leitura e Organização do Material:** realizou-se uma leitura completa e atenta de todo o material coletado (transcrições das entrevistas) para obter uma visão geral do conteúdo e identificar os temas recorrentes. Após, houve a unitarização e também a categorização do conteúdo que respondia a proposta da dissertação, em especial em relação a alfabetização e ludicidade.
2. **Organização dos blocos temáticos:** a partir das categorias temáticas, foram construídos os blocos, que representam as ideias centrais e os sentidos atribuídos pelos

participantes à temática da ludicidade na alfabetização. Os blocos foram formulados de forma concisa e expressiva, buscando capturar a essência das percepções e práticas dos participantes.

3. **Análise e Interpretação dos blocos:** os blocos passaram por análise e interpretação à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, compreendendo assim as relações entre as percepções e práticas dos participantes e os conceitos e princípios teóricos que fundamentam o estudo. A análise considerou as dimensões históricas, sociais e culturais que influenciam a construção dos significados sobre a ludicidade na alfabetização.

Ao final do processo de análise, foi elaborado um relatório com a descrição dos blocos, a interpretação dos resultados e as considerações finais sobre as implicações da pesquisa para a prática pedagógica e a formação de professores.

3.5 Protocolo do código de conduta para uso ético de Inteligência Artificial Generativa

Nessa dissertação, utilizou-se a ferramenta ChatGPT (versão GPT-5), desenvolvida pela OpenAI, como recurso de apoio para a transcrição de ambas as entrevistas realizadas pela proposta da pesquisa. O uso da IA limitou-se à reescrita de trechos das entrevistas para adequação à norma culta da língua portuguesa e à sugestão de estruturação lógica dos parágrafos, preservando-se integralmente a autoria intelectual do(a) pesquisador(a).

Todo conteúdo gerado pela ferramenta foi analisado criticamente e validado pela pesquisadora, assegurando que não houvesse distorção conceitual nem inclusão de informações sem respaldo acadêmico. Nenhum dado sensível ou identificação de participantes foi inserido na plataforma, respeitando-se as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016.

A descrição detalhada da ferramenta e sua versão encontra-se registrada nas Referências, conforme as normas da ABNT NBR 6020:2023.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Análise das Entrevistas

As categorias de análise foram construídas a partir da leitura e interpretação das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, em diálogo com o referencial teórico discutido anteriormente, conforme os procedimentos da análise de conteúdo.

A partir da leitura e interpretação das entrevistas, foram identificados núcleos temáticos recorrentes nos discursos das professoras, que deram origem às categorias de análise deste capítulo. Essas categorias foram construídas em diálogo com o referencial teórico da pesquisa

e permitiram organizar a interpretação dos dados em três eixos principais: afetividade e vocação docente, desafios da transição escolar e ludicidade como estratégia pedagógica.

Identifica-se, após análise, o que definiremos aqui como eixos discursivos comuns, estes sendo:

A. Afetividade e Vocação Docente

Ambas as professoras destacam o papel afetivo na escolha pela docência e na relação com os alunos.

A entrevista revela inúmeras informações, havendo necessidade de destaque para o fato de que a fala das professoras reforça que, na Educação Infantil (EI), o vínculo não é apenas um "detalhe", mas a base da aprendizagem significativa, o que novamente nos leva de encontro a literatura. A afetividade, conforme estudada por Henri Wallon (1995), é a dimensão que permite à criança se sentir segura para explorar o mundo.

A "vocação" citada parece estar atrelada à ética do cuidado, onde o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador emocional. Sem a conexão afetiva, os processos cognitivos podem ser prejudicados por barreiras defensivas.

Mencionando a questão da conexão afetiva, sendo o professor aquele que possui a vocação do cuidado, mencionamos novamente a literatura de Boleiz Júnior (2015) quando sua literatura dialoga sobre a relação entre aluno e processos, devendo este caminho ser dialético, demandando contribuição de ambos os lados para transformação.

Voltado para a afetividade no acolhimento, na perspectiva de Célestin Freinet (1996), a organização do espaço escolar deve transcender a formalidade tradicional para se tornar um ambiente de acolhimento que desperte a essência do aluno. Esse cenário precisa ser configurado como um local que instigue o espírito, promovendo uma dinâmica motivadora, autônoma e intuitiva, onde a estrutura física e pedagógica favoreça a livre exploração e o engajamento genuíno da criança em sua jornada de aprendizado.

B. Desafios da Transição Escolar

A convergência entre as falas das professoras sobre a necessidade de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental revela que a transição entre essas etapas ainda é vivida como uma ruptura, e não como continuidade pedagógica. No contexto desta dissertação, esse dado é importante porque indica que o distanciamento das práticas lúdicas não ocorre de modo casual, mas está relacionado a uma mudança de concepção sobre o ensino no momento em que a alfabetização passa a ser central. Essa interpretação dialoga com Kramer (2006) e Motta (2013), que discutem a necessidade de articulação entre as etapas da educação básica.

Em relação a transição, o consenso sobre a necessidade de integração aponta para uma falha histórica na estrutura do sistema educacional brasileiro. Frequentemente, a passagem da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) é marcada por uma "ruptura de linguagem" corroborando com o que alega Lima e Sandini (2022) e Cruz *et al.* (2024) quando destacam os impactos educacionais e emocionais desta transição. A integração mencionada exige que o 1º e 2º ano do EF herdem a ludicidade da educação infantil, garantindo que a alfabetização ocorra de forma letrada e contextualizada, evitando o "choque pedagógico" que desmotiva o aluno.

C. Lúdico como Estratégia Pedagógica

A importância do brincar no contexto educacional é ratificada por estudos seminais de autores como Brougère (2010), Kishimoto (1994) e Vygotsky (2007), que posicionam essa prática como um eixo central da pedagogia contemporânea. Essas pesquisas demonstram que o ato de brincar não é apenas uma atividade acessória, mas sim um pilar fundamental e indispensável para promover o desenvolvimento da criança em suas múltiplas facetas, integrando as dimensões cognitiva, social e afetiva no processo de aprendizagem.

O brincar é visto como essencial, desde que planejado com intencionalidade. Este é o ponto mais técnico da entrevista, já que carrega a diferenciação entre o "brincar livre" e o brincar pedagógico. As professoras destacam que o lúdico não deve ser usado para preencher tempo, mas sim como uma estratégia desenhada para atingir objetivos específicos de desenvolvimento (sejam eles motores, sociais ou cognitivos).

Nessa perspectiva, e em consonância com o objeto da presente dissertação, reafirma-se que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, configura-se como uma potente ferramenta de investigação para a criança, possibilitando-lhe testar hipóteses, resolver problemas e atribuir sentidos às experiências vivenciadas em um ambiente simulado, protegido e significativo, conforme discutem autores como Huizinga (2014) e Wallon (1995).

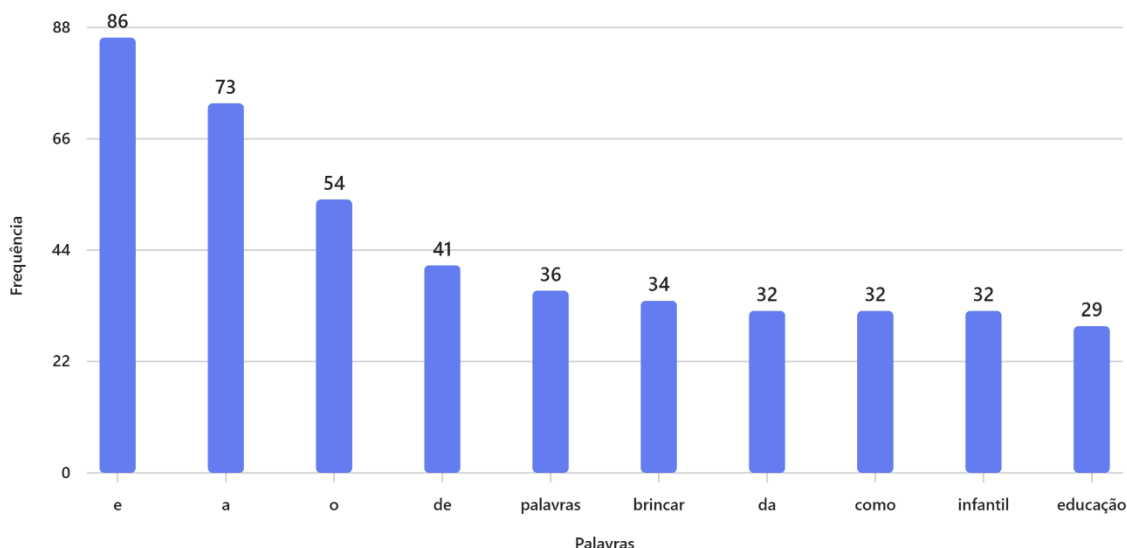
Sob a perspectiva de Brougère (2010), a brincadeira é interpretada como uma ponte vital que conecta a criança ao universo cultural, funcionando como um mecanismo de mediação social. Essa visão estabelece que o ato de brincar não é um processo isolado, mas uma oportunidade para que o sujeito interaja com o meio de maneira criativa e construtiva, ressignificando elementos do cotidiano e integrando-se ativamente à cultura na qual está inserido.

Embora a obra de Bourdieu (1992) não aborde a ludicidade de forma direta, ela fundamenta uma crítica rigorosa à escola tradicional ao evidenciar a necessidade de

metodologias que interrompam a reprodução automática de desigualdades sociais. No cotidiano escolar, no entanto, observa-se que o lúdico frequentemente é relegado ao status de atividade acessória ou "extra", enfrentando barreiras institucionais que dificultam sua consolidação como uma estratégia central e legítima para a alfabetização. Essa realidade contrasta com a proposta de Freinet (1996), para quem a prática pedagógica deveria romper as paredes da sala de aula, buscando no ambiente externo as vivências e experiências que conferem sentido real ao aprendizado dos alunos.

Como recurso complementar à análise de conteúdo, recorreu-se ao uso de ferramentas de processamento textual capazes de identificar a frequência de termos presentes nos discursos das participantes, realizando-se uma análise lexical de caráter exploratório das entrevistas. Tal procedimento teve como objetivo identificar palavras recorrentes no corpus textual e observar aproximações e convergências entre os discursos analisados. Ressalta-se que essa estratégia configura-se como um recurso auxiliar de organização e visualização dos dados, não substituindo a interpretação qualitativa desenvolvida ao longo desta dissertação:

Figura 6 – Análise lexical entre as entrevistas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em uma análise ampla, ambas as entrevistas compartilham um vocabulário muito semelhante, com destaque para “crianças”, “educação”, “infantil”, “brincar”, “professora”, e “alfabetização”.

Esta análise lexical do conteúdo evidencia que termos como “crianças”, “educação”, “infantil” e “brincar” aparecem com maior frequência, e em ambos os discursos. Isto indica que o vocabulário das participantes está associado às práticas pedagógicas voltadas ao lúdico como uma experiência e a infância.

Na perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia contemporânea, a infância e a ludicidade são indissociáveis, pois o brincar constitui a atividade guia da criança, atuando como o principal mediador para a internalização de funções psicológicas superiores e a construção de esquemas cognitivos e socioafetivos complexos.

Professora EF apresenta uma frequência ligeiramente superior na utilização da maioria dos termos analisados, o que pode indicar um discurso mais extenso ou com maior recorrência temática em torno dos eixos centrais da pesquisa.

A palavra “crianças” lidera em ambas, reforçando o foco na infância como eixo principal da prática pedagógica.

Identificou-se a necessidade pelo desenvolvimento de uma análise com base nas entrevistas das professoras EI e EF, sendo a análise baseada nos seguintes tópicos:

- I. Fala das professoras;
- II. Teoria educacional;

Começando pela formação e identidade docente, em especial pela fala das professoras, entendemos que ambas relatam a vocação desde a infância, influências afetivas e desejo de fazer diferente.

Na teoria, Paulo Freire (1967) defende a educação como prática da liberdade, onde o professor é sujeito da transformação. Bourdieu (1992) alerta para a reprodução de desigualdades via habitus escolar.

Já no que se refere ao cenário educacional discutido na literatura e nos discursos docentes, observa-se que muitos professores do 1º ano ainda reproduzem modelos pedagógicos tradicionais. Contudo, também se identificam iniciativas de formação continuada e a valorização de práticas mais afetivas e lúdicas, ainda que de forma pontual.

A construção da identidade docente é marcada por afetividade, desejo de mudança e influência teórica, mas enfrenta tensões com a estrutura escolar que tende à reprodução (Bourdieu).

No tópico II, em relação a teoria educacional, Professoras A e B comentam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Neste nível, ambas as professoras indicam

nítida ruptura no período da transição, falta de diálogo entre segmentos e dificuldades das crianças com rotina e expectativas escolares.

Teoricamente, Freire (1967) defende a escuta e o acolhimento do professor como base para a aprendizagem significativa da criança. No entanto, na prática observada, a transição é pouco planejada. Crianças enfrentam choque com a nova rotina, menos tempo para brincar, mais exigência de resultados. Os relatórios provenientes da Educação Infantil são pouco considerados ou consultados pelos professores do Ensino Fundamental.

O terceiro tópico, que aborda a Ludicidade e Alfabetização, ambas entrevistadas defendem o brincar como essencial, desde que com intencionalidade pedagógica. Professora EF destaca que parte dos alunos só avançam com apoio lúdico.

Em teoria, Freire (1967) ressalta o prazer na aprendizagem articulado ao protagonismo e à autonomia do aluno. Bourdieu (1992), embora não trate diretamente da ludicidade, oferece uma crítica consistente à escola tradicional, reforçando a importância de práticas pedagógicas que rompam com os mecanismos de reprodução. Na prática, o lúdico é presente em algumas salas, mas ainda visto como “extra” por muitos. Há resistência institucional à ludicidade como estratégia de alfabetização.

O brincar é reconhecido como potente, mas ainda marginalizado na estrutura escolar. A prática docente precisa romper com a lógica da reprodução e valorizar o prazer de aprender (Sandini e Lima, 2022).

As atividades lúdicas exercem um papel crucial no amadurecimento infantil, catalisando avanços nas dimensões motora, cognitiva e social, elementos indissociáveis da aprendizagem. Conforme defendem Kishimoto (1994) e Vygotsky (2007) *apud* Sandini e Lima (2022), o ato de brincar é um catalisador para a socialização e para o equilíbrio físico e emocional, sendo vital para o desenvolvimento pleno da criança. Todavia, nota-se um paradoxo na Educação Infantil: embora a brincadeira seja frequente, ela muitas vezes carece de intenção pedagógica. Isso ocorre porque diversos educadores, por vezes carentes de fundamentação teórica sobre o tema, subestimam o valor didático do lúdico e o relegam à condição de simples passatempo, ignorando seu potencial como estratégia estruturada de ensino.

Pesquisas fundamentais, como as de Brougère (2010), Kishimoto (1994) e Vygotsky (2007), evidenciam que o ato de brincar consolidou-se como um tema central no cenário educativo, sendo reconhecido como um pilar essencial para o desenvolvimento multifacetado da criança.

Especificamente sob a ótica de Brougère (2010), a brincadeira é compreendida como um elo com o universo cultural, permitindo que a criança interaja de forma criativa e construtiva com o meio. O autor reforça que o brincar transcende um impulso meramente biológico ou interno, configurando-se como uma prática socialmente situada que possui significados específicos e que, portanto, demanda um processo de aprendizado para ser plenamente exercida.

No contexto educacional, a adoção de metodologias lúdicas privilegia a dimensão prática em detrimento da teórica, apresentando resultados expressivos no processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, Dantas (1998) organiza a ludicidade em dois eixos principais: o livre e o regado. Embora o senso comum pedagógico frequentemente associe o brincar ao conceito de "prazeroso", a autora enfatiza a "liberdade" como o elemento definidor, pois é a autonomia que gera o prazer; este, por sua vez, pode ser comprometido quando regras externas são impostas de forma rígida.

Como aponta Dantas (1998), a linha entre o brincar e o trabalho é tênue, pois o tipo de engajamento depositado na atividade pode transmutar sua natureza lúdica em obrigação. Assim, proporcionar o brincar livre exige mais do que a simples ausência de restrições, requer oferecer à criança um ambiente que estimule sua autonomia de escolha. Cabe ao educador mediador, portanto, deter o conhecimento técnico necessário para equilibrar a liberdade e a regra, garantindo que ambas as modalidades contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno.

A análise evidencia uma convergência significativa entre os discursos das professoras participantes e os referenciais teóricos mobilizados na pesquisa. Desse diálogo emergem três eixos centrais, formação afetiva, transição escolar e ludicidade pedagógica, que, articulados, sustentam uma concepção de prática alfabetizadora orientada por princípios de humanização.

A análise das entrevistas revela que afetividade, continuidade pedagógica e ludicidade constituem pilares fundamentais para a construção de uma prática alfabetizadora humanizada e eficaz no 1º ano do Ensino Fundamental. Ao articular discurso docente, referenciais teóricos e elementos do contexto escolar, compreende-se que o ponto central que conecta esses eixos está no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na forma como a ludicidade é concebida e operacionalizada ao longo desse percurso.

As análises das falas da Professora da Educação Infantil e da Professora do Ensino Fundamental evidenciam a existência de preocupações comuns, ainda que expressas a partir de perspectivas distintas nos diferentes momentos da transição escolar.

No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas, a observação da prática frequentemente confirma os temores das professoras:

- I. **Prioridade à Alfabetização Formal:** Há uma intensa pressão institucional (metas, índices) para que a criança "deixe de brincar" e passe a cumprir tarefas de registro, cópia e sistematização do código alfabético.
- II. **Regime de Disciplinarização:** A "rotina" citada pela Professora EF muitas vezes se traduz em um ambiente com foco excessivo na disciplina, no sentar-se à carteira e no silêncio, contrastando drasticamente com a liberdade de movimento e exploração da EI.
- III. **Marginalização do Lúdico:** O brincar, se presente, é descontextualizado ou relegado a momentos de recreação (recreio) ou usado apenas como um "prêmio" (visão que a Professora EF tenta combater ao defendê-lo como ferramenta estruturante).

Mencionando o tópico da prioridade à alfabetização formal, entende-se que pressão por metas e índices transforma a alfabetização em um produto no contexto educacional, não em um processo de letramento. Quando focamos apenas no código alfabético (decodificação), ignora-se a função social da escrita. A criança deixa de ser uma investigadora da língua para se tornar uma reprodutora de grafemas. Isto pode gerar dificuldades para o aluno, a criança lê, mas não compreende, pois o processo foi mecânico e desprovido de sentido afetivo ou lúdico.

Quando as professoras elaboram o discurso de modo a tocarem no assunto da disciplinarização, na realidade estão tocando na transição da "liberdade de movimento" para o "sentar e calar", refletindo assim uma concepção de escola como ambiente de controle, e não de desenvolvimento.

No que se refere à ludicidade, sua marginalização, ou ainda sua utilização como forma de “prêmio” condicionado ao cumprimento de tarefas, descaracteriza o conceito de brincar pedagógico, esvaziando seu potencial formativo e sua função estruturante no processo de alfabetização.

Quando o brincar é usado como recompensa ("se terminarem o dever, podem brincar"), a escola ensina que o aprendizado é um “fardo” e o lúdico é um escape. Isso é o oposto da intencionalidade pedagógica, onde o jogo deveria ser o próprio meio pelo qual o conteúdo é internalizado.

Para autores como Alves (2025), o ato de brincar consolida-se como um dos eixos primordiais para a construção do conhecimento e para a apropriação de significados pela criança. Nessa perspectiva, as falas da Professora da Educação Infantil, ao enfatizar o diálogo e a parceria, e da Professora do Ensino Fundamental, ao destacar o brincar significativo, aproximam-se dos pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire (1967).

Freire (1967) defende uma educação dialógica e problematizadora, que se contrapõe à lógica da chamada “educação bancária”, na qual o professor assume o papel de transmissor de conteúdos e o aluno torna-se um receptor passivo. Nesse sentido, a ruptura da ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a imposição de métodos rígidos de alfabetização no 1º ano evidenciam uma forte tendência à educação bancária, na medida em que o conhecimento prévio da criança, construído a partir da experimentação e do brincar, passa a ser desconsiderado.

Já em referência a quebra do ritmo, a mudança de expectativa e o desvalor do brincar na entrada do EF são o cerne da crítica social presente na fala das docentes.

Bourdieu (1992) afirma que a escola não é neutra; ela opera a reprodução social ao valorizar um tipo de capital cultural (escolarizado) e desvalorizar outros. A violência simbólica ocorre quando a escola impõe suas regras e seu *habitus* (escola) sem que os dominados (os alunos com *habitus* lúdico da EI) percebam isso como arbitrário, naturalizando a sua própria exclusão.

Em relação ao abandono do lúdico, o *habitus* da EI (corporal, ativo, lúdico) é abruptamente confrontado com o *habitus* escolar do EF (disciplinar, sedentário, registral). A pressão pela alfabetização torna-se o instrumento dessa violência, excluindo e rotulando aqueles cujo capital inicial é o do brincar, não o da prontidão formal. Isso contribui para a reprodução das desigualdades ao início da trajetória escolar.

Os achados desta pesquisa sugerem que, no cenário investigado, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode contribuir para a diminuição da centralidade do lúdico na alfabetização, revelando indícios de tensões pedagógicas entre as concepções de ensino que orientam essas etapas.

Havendo apoio em literaturas como a de Lima e Sandini (2022) e Cruz *et al.* (2024), o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em escolas públicas é marcado por uma ruptura pedagógica violenta (simbólica) que desvaloriza o conhecimento construído pelo brincar (ludicidade), contribuindo para a reprodução das desigualdades escolares ao penalizar as crianças que não se enquadram prontamente na lógica do saber escolarizado e disciplinar do 1º ano.

Em relação ao avanço que esta pesquisa promove no campo, o progresso central reside na problematização da ruptura pedagógica que ocorre nessa transição, tirando o foco apenas da teoria e colocando-o na realidade das tensões docentes. O campo da educação já reconhece a importância do brincar, mas a monografia atua ao revelar como e por que o lúdico é

abruptamente negligenciado quando a criança ingressa no 1º ano, tratando essa etapa não como uma continuidade do desenvolvimento, mas como um rompimento muitas vezes traumático.

Ao analisar as percepções das professoras, meu trabalho avança ao identificar que o abandono das práticas lúdicas não é apenas uma escolha pedagógica, mas um reflexo de pressões estruturais e da visão equivocada de que a alfabetização deve ser um processo mecânico e desprovido de prazer. Assim, minha pesquisa contribui para o campo ao oferecer subsídios que defendem a alfabetização letradora e lúdica como um direito da criança, propondo que a ludicidade não seja vista como um recurso exclusivo da Educação Infantil, mas como a linguagem fundamental que deve nortear a construção do conhecimento em toda a infância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

A presente dissertação, em seu tema promoveu a compreensão da importância da ludicidade como uma ferramenta de aprimoramento ao aluno da educação infantil, sendo o problema ponderado conforme a dúvida de como as práticas lúdicas podem contribuir para o processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, o objetivo analisou como as práticas lúdicas são desenvolvidas no processo de alfabetização durante a transição em questão, a partir de entrevistas realizadas com duas professoras atuantes nessas etapas.

Partindo das entrevistas realizadas com professoras que atuam nessas etapas, foi possível identificar diferentes concepções sobre o papel do brincar nas práticas pedagógicas, bem como tensões relacionadas às exigências do processo de alfabetização.

Em síntese, compreende-se que a ludicidade não é apenas uma atividade recreativa, mas uma dimensão ontológica e essencial da experiência humana que permite a transformação da natureza em cultura. No contexto da Educação Infantil, o brincar e as interações figuram como eixos estruturantes que garantem à criança o direito de explorar, expressar-se e conhecer o mundo de forma significativa. Essa perspectiva teórica defende que as práticas lúdicas atuam como suportes semânticos vitais para a apropriação do conhecimento, funcionando como catalisadores que reduzem a ansiedade cognitiva durante o complexo processo de aquisição da leitura e da escrita.

A transição para o 1º ano do Ensino Fundamental revela tensões profundas, marcadas por uma ruptura pedagógica em que o ambiente flexível e acolhedor da etapa anterior é substituído por uma estrutura escolar rígida e disciplinar. Observa-se uma hegemonia curricular absoluta voltada para a alfabetização formal, impulsionada por sistemas de avaliação externa que geram pressão constante sobre o corpo docente. Nesse cenário, o lúdico acaba marginalizado ou reduzido a uma função de "prêmio" pelo cumprimento de tarefas, perdendo seu potencial como ferramenta estruturante da aprendizagem e resultando em um ensino mecânico, pautado pela memorização e repetição.

Os resultados evidenciam que, embora a ludicidade seja amplamente reconhecida como dimensão importante da aprendizagem na Educação Infantil, sua presença tende a ser reduzida no início do Ensino Fundamental, em função das demandas curriculares e das expectativas relacionadas à alfabetização. Nesse sentido, a reflexão proposta por este estudo contribui para ampliar o debate sobre a necessidade de integrar práticas lúdicas também no contexto da

alfabetização, reconhecendo o brincar como dimensão constitutiva dos processos de aprendizagem na infância.

A literatura especializada aponta que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é caracterizada por rupturas severas, evidenciadas pela brusca redução das atividades lúdicas e por transformações radicais na organização espacial e metodológica das escolas.

Este marco transitório acarreta desdobramentos profundos no equilíbrio educacional e emocional do sujeito. Os obstáculos nesse trajeto são potencializados por novas exigências pedagógicas, uma gestão do tempo mais rígida e uma arquitetura escolar que privilegia o formalismo. Ocorre, portanto, um distanciamento do lúdico em prol de um modelo disciplinar de ensino. Essa dinâmica revela uma relação de hegemonia do Ensino Fundamental, que muitas vezes reduz a Educação Infantil a um mero estágio preparatório, focado apenas em suprir demandas acadêmicas futuras e resultando na carência de estratégias lúdicas no primeiro ano.

Além disso, a prevalência de métodos mecânicos e pouco atrativos acaba por empobrecer o repertório didático, inibindo a criatividade e o protagonismo discente. Com a entrada nos anos iniciais, a alfabetização assume uma centralidade curricular quase absoluta, pressão esta que é fomentada por avaliações externas e índices de desempenho.

Esse engessamento pedagógico, refletido em cronogramas inflexíveis, acaba por sufocar a fruição estética e a ludicidade, elementos que deveriam ser os pilares de uma experiência infantil autêntica e significativa.

Para esta dissertação, elaborou-se um manual para auxiliar os professores na aplicação de jogos lúdicos na alfabetização, de modo a amenizar tensões pedagógicas entre concepções de ensino presentes nas duas etapas, especificamente quanto a alfabetização.

Esta pesquisa busca contribuir com professores e demais profissionais da educação quanto à compreensão da importância da ludicidade no processo de alfabetização, especialmente no momento de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais significativos, acolhedores e inovadores.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 13, n.25, p. 137-153. jan./mai, 2019.
- ALBORNOS, Suzana Guerra. **Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho vol. 12 n. 1, pp. 75-92. 2009.
- ALVES, Renata Cristina das Dores. Atividades pedagógicas lúdicas: propostas para aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. 2022. 359 p. Tese (Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora. 2022.
- ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1416-1439 out./dez. 2017.
- AQUINO, Pedro Neto Oliveira. **As múltiplas linguagens das crianças e a pedagogia em um centro de educação infantil: uma negociação visível por meio da documentação pedagógica**. 2020. 413 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** São Paulo: Edições 70, 2016. 141 p.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5.
- BASSO, Fabiane Puntel. **Consciência fonológica: relações entre oralidade e escrita**. 2019. 12 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, CE, 2019.
- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. **Trabalho e práxis e sua relação com as pedagogias de Célestin Freinet e de Paulo Freire**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 49-62, jan./mar. 2015.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 120 p.
- BRANDOLISE, Fernanda Marcelo. **Desenvolvimento humano, brincadeira, educação infantil e as contribuições de Vygotsky e Winnicott**. 2018. 40f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2018.
- BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação. PL 2614/2024. Brasília: MEC, 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Brasília, DF: **MEC**, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: **MEC/ SEF**, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Plataforma Brasil. MS/CNS: 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: **MEC**, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 24 p.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990. 4p.

CAMPOS, Maria Malta. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei nº 11.274/2006: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem**. Revista Língua Escrita, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 1, n. 39, p. 10-16, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, nº. 118, p. 235-250, jan./mar, 2012.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. **O Desenvolvimento da Escrita nos Anos Pré-Escolares: Questões Acerca do Estágio Silábico**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 24 n. 3, pp. 279-286. 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim**. Revista Educação, Porto Alegre, Vol. 39, n. esp. (supl.), p.135-144, dez, 2016.

COSTA, Tatiane Rodrigues; OLIVEIRA, Clarisse Alves; SILVA, Tatiana Olegário; SILVA, Roberta de Sousa; MAIA, Mônica Emanuela Nunes. **As dificuldades de ser professor iniciante: experiências no cotidiano escolar**. In: Anais – VI Congresso Nacional da Educação. Cariri: CONEDU. 2019. 1 – 12p

COSTA, Vânia Katyane de Oliveira; PEREIRA, Jaene Guimarães. **Jogos na educação infantil: a ludicidade como ferramenta para desenvolver uma aprendizagem significativa**. In: Anais CONEDU – VI Congresso Nacional da Educação. Paraíba: Editora Realize. 2019. 1 – 10p.

COUTINHO, Clara Pereira. **Avaliação da qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade**. Educação UNISINOS. 12(1):5-15, janeiro/abril 2008.

CRUZ JUNIOR, Leandro Alexandre de Moura; CABRAL, Luan Antônio dos Santos; SILVA, Lucas Cauê Bezerra da; SILVA, Jessica Millena da. **A ansiedade escolar e seus impactos no**

processo de aprendizagem: um estudo quantitativo com alunos do ensino fundamental. Journal of Social Issues and Health Sciences (JSIHS), [S. l.], v. 1, n. 7, 2024.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre, Penso Editora Ltda, 2009. 371 p.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educ. rev., Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004 .

DUTRA, Gislene Silva Dutra. **Escrita mediada como atividade de estimulação na apropriação do sistema alfabético.** Rev. Psicopedagogia; 37(114): 392-403. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRA, Emilia; TERBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. 43 p.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso.** Tradução de J. Baptista. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 95 p.

FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 52 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA. 1967. 157 p.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 149-167, abr./jun. 2011.

GUERRA, Fernanda Cargin Gonçalves. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola.** 2011. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

GUERRA, Guilherme; SILVA, Juliana de Souza. **Espaço e educação: A manipulação do ambiente escolar em Pestalozzi, Montessori e Freinet.** Rev. Sem Aspas, Araraquara, v. 13, n. 00, e024002, 2024.

HUBERMAN, Michael. **Cycle de vie et formation.** Vevey: Éditions Delta. 1974. 30 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2014. (Obra original publicada em 1938). 162 p.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. **De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar.** 2011. 288p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida **O jogo e a educação infantil.** Perspectiva, 12(22), 105–128. 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 48p.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 15-30, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5ª ed. SP: Atlas. 2004. 310 p.

LIMA BRITO, Mateus; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; MARÇAL, Edgar. **Integração das tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar e sua interlocução com o projeto político pedagógico: uma revisão sistemática da literatura.** Revista educar mais, v. 6, p. 883-898, 2022.

LIMA, Hamilton de Lopes de Lima; OLIVEIRA, Sabrina Félix; PORTUGAL, Tatiane de Moura dos Anjos; SILVA, Keila Cristina de Paiva Silva. **Conflitos na transição da educação para o Ensino Fundamental.** Revista científica multidisciplinar. v.6, n.1, 2025.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** 2008. 157p. Dissertação (Cultura Acadêmica) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

LOPES, Flavia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** Psicol. Esc. Educ. vol.8, n.2, pp.241-243. 2004.

LUZ, Alessandro Abreu; ANDRADE, Ricardo Cristaldo; SILVA, José Ricardo. **As brincadeiras cantadas na Educação Infantil: aproximações de um estado da arte.** Revista Sítio Novo – Instituto Federal do Tocantins. Palmas v. 7 n. 3 p. 48-59 jul./set. 2023

MAIA, Jorge Sobral Da Silva. **Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública.** 2001. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Bauru. 2011.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos.** 2015. 325p. Tese (Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MENDES, Cristina Rosalina Bastos de Oliveira; SOUZA, Leticia Arruda; ESQUER, Dilson Vilalva. **Ludicidade no ensino fundamental e o papel ativo do aluno.** In: Anais do VI Congresso de Educação do CPAN - CECAPAN (2025)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Presidência da República/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 01/06/2024.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. **Artigo - Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras.** Educação em Revista|Belo Horizonte | Dossiê Alfabetização e Letramento | v.36 | e227793 | 2020.

MONTEIRO, Sara Mourão; MARTINS, Margarida Alves. **Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras**. Educação em Revista | Belo Horizonte | Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional | v.36 | e227793 | 2020.

MONTESSORI, Maria (1987). **Mente absorvente**. Trad. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Lisboa: Portugal, 1987, 316 p

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Editora da UFPR. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOREIRA, Natália. **A literatura infantil como mediadora no processo de transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental**. 2026. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

MOSS, Peter. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013. 192 p.

NÓVOA, António **Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15. 2019.

OLIVEIRA, Erick Silva; MIRANDA, Joseval dos Reis. **A psicogênese da língua escrita: uma análise a partir da produção de alunos do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: CONEDU – VII Congresso Nacional da Educação. 2021

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2010, vol.18, n.69 [cited 2021-05-10], pp.669-709.

PACHECO, Mayara Alves Loiola; CAVALCANTE, Priscilla Viana; SANTIAGO, Renata Glicia Ferrer Pimentel. **A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil**. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 215-236, nov. 2015/fev. 2016.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. São Paulo: Editora Unesp/SBHE, 2023. 261 p.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1936. 328 p.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970. 63 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. 158 p.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971. 69 p.

RAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília (2ª Edição): MEC, 2007. 136 p.

RAMOS, Jhonathas Armond Assis Ramos. **Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela Educação.** Revista Entreideias, v. 9, n. 3, p. 9-28, 2020.

RAMOS, Viviana Sousa; RASIA, Maria da Guia Rodrigues. **A brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Congresso Brasileiro sobre letramentos e dificuldades de aprendizagem. 2017.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas.** Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011. 162 p.

SILVA, Adelba Fausto. BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2017. Maceió: Universidade Federal de Alagoas. 2019.

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A base nacional comum curricular e o currículo em movimento do distrito federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?** Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, Lizandra Aparecida Gonçalves; BECHE, Rose Clér Estivalet. **A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: E agora, acabou a brincadeira?** Florianópolis: Udesc, 2025. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/24900>.

SILVA, Maria José. **Tema: Prática Docente: A Ludicidade No Desenvolvimento Da Aprendizagem.** CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 9 p.

SOARES, Ana Claudia Dourados; REZENDE, Eleuza de Souza Borba; SILVÉRIO, Jaqueline dos Santos. **O desenho infantil e a alfabetização.** Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.11. nov. 2021.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTINO, Dorivaldo Alves. **Diversidade no currículo escolar: perspectivas de professoras da educação básica.** Revista Teias v. 23 • n. 68 • jan./mar. 2022

VERGNA, Márcia Aparecida. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais.** Texto Livre: Linguagem e Tecnologia | Belo Horizonte | v.14 | n.1 | e24366 | 2021.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier. **A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento.** V EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnologia. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. 90 p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa. Edições 70. 1995. 196 p.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade** Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 11p.

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

SOBRE A PROFESSORA A:

1. Informar formação.
2. Há quanto tempo está no universo da alfabetização?
3. O que a motivou a se tornar professora, especialmente para crianças do 1º ano?
4. Como você descreve a importância do 1º ano na formação do aluno?
5. Quais são as principais competências e habilidades que um professor dessa faixa etária deve ter?
6. Como você planeja suas aulas e quais métodos utiliza para engajar os alunos?
7. Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar crianças dessa idade?
8. Como você lida com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem na sala de aula?
9. Como você constrói um relacionamento positivo com seus alunos?
10. Quais aspectos da sua profissão você mais aprecia?
11. Você poderia compartilhar um momento marcante ou uma experiência que teve com seus alunos?
12. O que você acha que poderia ser melhorado no sistema de ensino para beneficiar a sala de alfabetização?
13. Que conselhos você daria para alguém que está pensando em seguir a carreira de professor de alfabetização?
14. Qual é a sua visão sobre o papel do professor na sociedade atual?

Sobre a Transição:

15. Como você percebe a transição das crianças da educação infantil para o 1º ano? Quais são as principais mudanças que elas enfrentam?
16. Quais desafios você observa que os alunos enfrentam ao deixar o ambiente lúdico da educação infantil?

Sobre a Alfabetização:

17. Quais métodos ou abordagens você utiliza para alfabetizar crianças que estão acostumadas a aprender brincando?

18. De que forma você adapta suas aulas para manter o interesse e a motivação das crianças durante o processo de alfabetização?
19. Como você integra a ludicidade nas atividades de alfabetização? Cite exemplos de atividades que você realiza.

Sobre a Educação e a Brincadeira:

20. Você acredita que a brincadeira tem um papel importante na alfabetização? Por quê?
21. Como você lida com a resistência de algumas crianças em relação a atividades mais estruturadas?
22. Quais são seus objetivos em relação à ludicidade no contexto da alfabetização?

Sobre o Ambiente Escolar:

23. Como você percebe o apoio da escola em relação à inclusão de atividades lúdicas no processo de alfabetização?
24. Qual é a sua opinião sobre o currículo atual do 1º ano? Ele permite espaço suficiente para a ludicidade?

Sobre o Contexto da Sala de Aula:

25. Quais são os principais desafios que você enfrenta no ensino da alfabetização para as crianças do 1º ano?
26. Que tipo de atividades têm funcionado melhor em sua sala de aula até agora?
27. Há alguma atividade ou jogo que você já usa e que considera eficaz? Compartilhe conosco
28. Como os alunos respondem às atividades mais lúdicas em comparação com as atividades tradicionais?

Sobre os Jogos:

29. Que tipos de jogos você gostaria de incorporar em sua prática docente? Jogos de tabuleiro, jogos de palavras, atividades motoras, entre outros?
30. Que habilidades você gostaria que os jogos ajudassem a desenvolver nas crianças além da alfabetização, como habilidades sociais, motoras ou emocionais?

31. Você prefere jogos que possam ser jogados em grupo, em duplas ou individualmente?
Por quê?

Adequações e Acessibilidade:

32. Como você lida com a diversidade na sala de aula, como diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizagem?
33. Há alguma necessidade específica dos seus alunos que um jogo precisa atender (como apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem)?

Sobre a Integração Curricular:

34. Quais conteúdos específicos (letras, sílabas, compreensão, etc.) você gostaria que os jogos abordassem?
35. Como você imagina integrar esses jogos no planejamento semanal e nas aulas regulares?

SOBRE A PROFESSORA B:

- 1) Me fale sobre sua formação.
- 2) Faz muito tempo que você está nesse universo da educação Infantil?
- 3) O que a motivou a se tornar professora, especialmente para crianças de 2ª etapa?
- 4) Como você descreve a importância da 2ª etapa na formação do aluno?
- 5) Quais são as principais competências e habilidades que um professor dessa faixa etária deve ter?
- 6) Como você planeja suas aulas e quais métodos utiliza para engajar os alunos?
- 7) Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar crianças dessa idade?
- 8) Como você lida com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem na sala de aula?
- 9) Como você constrói um relacionamento positivo com seus alunos?
- 10) Quais aspectos da sua profissão você mais aprecia?
- 11) Você poderia compartilhar um momento marcante ou uma experiência que teve com seus alunos?
- 12) O que você acha que poderia ser melhorado no sistema de ensino para beneficiar a sala de 2ª etapa?
- 13) Que conselhos você daria para alguém que está pensando em seguir a carreira de professor de educação infantil?

14) Qual é a sua visão sobre o papel do professor na sociedade atual?

Sobre a Transição:

- 15) Como você percebe a transição das crianças da educação infantil para o 1º ano? Quais são as principais mudanças que elas enfrentam?
- 16) Quais desafios você observa que os alunos enfrentam ao deixar o ambiente lúdico da educação infantil?
- 17) Na sua opinião, quais são as principais diferenças entre a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental?
- 18) Como você acha que a experiência na educação infantil pode preparar as crianças para a transição para o ensino fundamental?
- 19) Quais são as principais características que diferenciam a abordagem pedagógica da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental, na sua opinião?
- 20) Como você prepara as crianças para essa transição? Existem atividades ou projetos específicos que você implementa?
- 21) Você percebe que há alguma ansiedade ou resistência por parte das crianças em relação à mudança do ambiente escolar? Como você lida com isso?
- 22) Quais habilidades ou competências você acha que são mais essenciais para as crianças desenvolverem antes de ingressar no 1º ano do ensino fundamental?
- 23) Na sua experiência, quais são os maiores obstáculos que as crianças enfrentam durante a transição, e como você acredita que podem ser superados?
- 24) Você percebe diferenças no ritmo de adaptação entre as crianças? O que você faz para apoiar cada criança individualmente nessa fase?
- 25) Que práticas você considera fundamentais para garantir que a transição seja suave e que as crianças mantenham o gosto pela aprendizagem apesar das mudanças no ambiente?

APÊNDICE B

RESULTADO DAS ENTREVISTAS: DIVISÃO EM BLOCOS TEMÁTICOS

I. Formação e identidade docente:

- A.** Professora A/Professora EI: Enfatizou a transformação pessoal e profissional, superando medos e construindo uma prática sensível e lúdica.
- B.** Professor B/Professor EF: Destaca vocação desde a infância, influências de professoras e teóricas como Emília Ferreiro.

II. Transição da educação infantil para o ensino Fundamental:

- A.** Professora A/Professora EI: Critica a falta de continuidade entre etapas e a ausência de diálogo entre professores
- B.** Professor B/Professor EF: Observa mudanças com a BNCC, dificuldades com rotina e defende maior colaboração entre segmentos.

III. Ludicidade na alfabetização:

- A.** Professora A/Professora EI: O brincar é visto como linguagem da infância e ferramenta pedagógica essencial.
- B.** Professor B/Professor EF: O lúdico é indispensável, no entanto, há necessidade de planejamento com intencionalidade para promover aprendizagem.

ANEXO A

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃOPREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu "**Vera Lucia Hilst**", na qualidade de responsável pela "**Secretaria de Educação do município de Taubaté, SP**", autorizo a realização da pesquisa intitulada "**ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?**" a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador "**Daniela da Silva Teodoro de Castro**"; com o objetivo de "**investigar o cenário atual de uma sala de pré- escola (2ª etapa) e uma sala de alfabetização (1º ano do ensino fundamental)**". Ao final desse estudo, será elaborado um guia de jogos que visa promover a ludicidade no processo de alfabetização, facilitando assim o ensino e a aprendizagem."

O estudo será realizado com duas professoras de unidades escolares do sistema municipal de ensino de Taubaté, sob a orientação da **Profa. Dra. Fabrína Moreira Silva**. Faremos entrevistas com as professoras sobre o conceito de Alfabetização e, ao final, aplicaremos um questionário para analisar os dados. O anonimato das Unidades Escolares e das professoras será mantido."

DECLARO ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 09/12/2024 a 09/12/2025.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 9 de dezembro de 2024.

Vera Lucia Scortecchi Hilst
Secretaria Municipal de EducaçãoProfa Vera Lucia Scortecchi Hilst
Secretaria de Educação

ANEXO B**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu Daniela da Silva Teodoro Castro, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução CEP/CONEP 510/16.

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

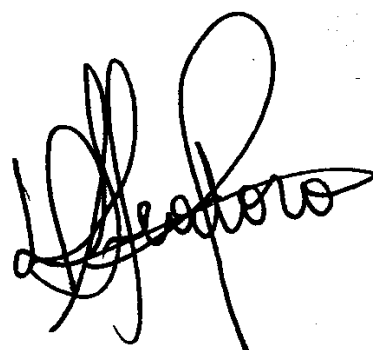
Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 28 de Abril de 2025



Daniela da Silva Teodoro de Castro

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFS

O(a) Sr.(a) professor (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Alfabetização: e agora, o fim do lúdico?”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniela da Silva Teodoro de Castro, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), orientada pela Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva.

Este estudo tem como objetivo compreender o impacto da redução das práticas por meio de brincadeiras (práticas lúdicas) no processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, analisando práticas pedagógicas e propondo estratégias que valorizem o lúdico no contexto escolar.

A pesquisa apresenta risco mínimo, restrito a um possível desconforto momentâneo durante as gravações, o que será minimizado por meio de uma abordagem lúdica, respeitosa e acolhedora. Como benefício, esperamos que os resultados **“contribuam para aprimorar as práticas pedagógicas da escola, promovendo um ambiente de aprendizagem mais lúdico e significativo para as crianças”**.

Todas as informações coletadas serão tratadas com absoluto sigilo. O nome do(a) professor (a) não será divulgado em nenhuma fase da pesquisa ou em publicações resultantes do estudo. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

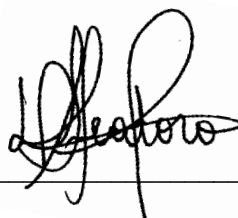
A participação é totalmente voluntária. O(a) professor(a) poderá cancelar a assinatura e interromper a participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou prejuízo. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmos procedimentos que visem à reparação, e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o professor(a) não terá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O professor(a) não receberá qualquer vantagem financeira.

O professor(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar-se a ingressar no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

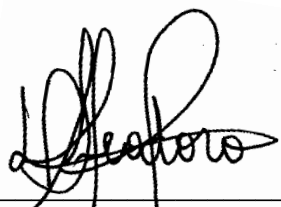
Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Rubricas:  Participante: _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável **“Daniela da Silva Teodoro”** por telefone (012 988708621), realizando ligação a cobrar se necessário, por e-mail (danimusic15@gmail.com), ou presencialmente no endereço **“Rua Camilo Gomes Quintanilha, 189, São Gonçalo, Taubaté”**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.



Daniela da Silva Teodoro

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ

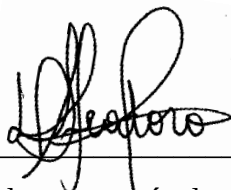
Você está sendo convidado(a) a autorizar a gravação e o uso de sua voz, por meio de áudios, durante uma pesquisa intitulada **“ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?”**, sob responsabilidade da pesquisadora Daniela da Silva Teodoro de Castro, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), orientada pela Profa. Dra. Fabrina Moreira Silva. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o impacto da redução das práticas lúdicas no processo de alfabetização durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, analisando práticas pedagógicas e propondo estratégias que valorizem o lúdico no contexto escolar. Caso concorde, sua voz será gravada durante entrevistas e/ou atividades previstas na pesquisa. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins de transcrição, análise científica e divulgação dos resultados acadêmicos, sempre preservando o anonimato dos participantes. Uma gravação de voz não apresenta riscos graves, mas pode causar algum desconforto. Caso isso ocorra, você poderá solicitar a interrupção da gravação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua participação ou relação com a pesquisadora. Não há benefícios diretos, mas esperamos que a pesquisa contribua para melhorar as práticas pedagógicas e o ambiente escolar. A sua identidade será preservada. Os áudios gravados serão mantidos sob sigilo, acessíveis apenas à pesquisadora e à equipe diretamente relacionada à análise dos dados, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Nenhuma gravação será divulgada publicamente sem sua autorização expressa. Após o termo da pesquisa, os áudios serão armazenados por cinco anos e, posteriormente, descartados de forma segura. A autorização para gravação e uso de sua voz é totalmente voluntária. Você poderá recusar ou cancelar sua assinatura a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou prejuízo. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (012 988708621), inclusive realizando ligação a cobrar se necessário, por e-mail (danimusic15@gmail.com), ou presencialmente no endereço Rua Camilo Gomes Quintanilha, 189, São Gonçalo, Taubaté. Para informações sobre aspectos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

A pesquisadora responsável declara que esta pesquisa segue as normas da Resolução CNS nº 510/2016.

Por meio deste termo, autorizo a gravação e o uso da minha voz, conforme descrito acima.

() Autorizo a utilização da minha voz:

_____, ____ de _____ de 20____



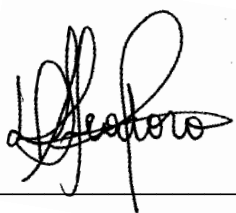
Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

ANEXO E
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/VÍDEO

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade nº _____, autorizo, de forma livre e esclarecida, a utilização da minha imagem e/ou do(a) meu(minha) filho(a) _____, captada por meio de fotografias, vídeos ou outros recursos audiovisuais, para fins exclusivamente acadêmicos e científicos, relacionada à pesquisa intitulada “**ALFABETIZAÇÃO: e agora, o fim do lúdico?**”, realizado pela pesquisadora Daniela da Silva Teodoro de Castro, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Declaro estar ciente de que a imagem poderá ser utilizada em apresentações, relatórios, artigos científicos, dissertações, teses e demais materiais acadêmicos, sempre respeitando o anonimato e a privacidade dos participantes, sem que haja qualquer finalidade comercial ou lucrativa. Estou ciente de que a participação é voluntária e posso revogar esta autorização a qualquer momento, mediante solicitação formal, sem que isso acarrete qualquer prejuízo à minha participação na pesquisa ou ao atendimento recebido. As imagens serão armazenadas com segurança e utilizadas exclusivamente para os fins descritos, respeitando os princípios éticos e legais vigentes. Para esclarecimentos adicionais, posso entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (inserir telefone) ou e-mail (inserir e-mail). Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, posso consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), localizado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro – Taubaté, SP, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

_____, ____ de _____ de 20____



Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

CÓDIGO DE CONDUTA PARA USO ÉTICO DE IAG
Relatório Sintético sobre o Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial na Pesquisa

Título do Trabalho: ALFABETIZAÇÃO: E agora, o fim do lúdico?
Pesquisador(a) responsável: Daniela da Silva Teodoro de Castro
Orientador(a): Prof^a Dr^a Fabrina Moreira Silva
Data de conclusão:

1. Ferramentas Utilizadas

Ferramenta	Versão	Desenvolvedor	Função na Pesquisa
ChatGPT	GPT-5 (2025)	OpenAI	Apoio à transcrição das duas entrevistas realizadas conforme proposta da pesquisa.

2. Objetivo e Escopo de Uso

O uso das ferramentas de IA foi restrito às seguintes finalidades:

- **ChatGPT:** reescrita e reorganização de trechos do texto para maior clareza e adequação à norma culta; proposição de possíveis perguntas abertas para entrevistas; não foi utilizada para geração automática de conteúdo teórico inédito.

3. Limitações Observadas

- **ChatGPT:** tendência a apresentar informações genéricas ou desatualizadas quando não orientado com prompts específicos; necessidade de verificação rigorosa de todas as referências e conceitos.

4. Cuidados e Validação

- Todas as saídas geradas por IA foram submetidas à análise crítica pelo(a) pesquisador(a) e validadas pela orientadora.
- Nenhum dado sensível ou identificação de participantes foi inserido em plataformas que não garantam proteção e confidencialidade, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do CNS.
- As referências, citações e dados oriundos de IA foram devidamente revisados e reformatados para atender às normas da ABNT NBR 10520:2023 e NBR 6023:2023.

5. Impactos nos Resultados

O uso das ferramentas de IA contribuiu para:

- Maior eficiência na revisão textual e padronização da escrita;
- Agilidade na categorização inicial dos dados qualitativos;
- Melhoria na apresentação visual dos resultados.

Não houve impacto no conteúdo conceitual ou nas interpretações analíticas, sendo as decisões teóricas e metodológicas integralmente tomadas pela pesquisadora.