CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Paula da Silva Faria

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Rio de Janeiro – RJ
2025

Paula da Silva Faria

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Camila De Paoli Leporace
Prof. Dr. Cláudio Henrique dos S. Grecco

Rio de Janeiro – RJ
2025

PAULA DA SILVA FARIA

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
CAMILA DE PAOLI LEPORACE
Data: 10/09/2025 15:36:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Camila de Paoli Leporace, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Adriana da Silva Lisboa Tomaz, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Isabel Aparecida Mendes Henze, D. Sc. (MAST)

Rio de Janeiro

2025

F224t Faria, Paula da Silva

Transição da educação infantil ao ensino fundamental: ludicidade, alfabetização e tecnologias digitais / Paula da Silva Faria; orientadora: Camila De Paoli Leporace; coorientador: Cláudio Henrique dos S. Grecco. - Rio de Janeiro, 2025.

113 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1.Transição escolar. 2. Alfabetização. 3. Ludicidade. I. Leporace, Camila De Paoli, prof. orient. II. Grecco, Cláudio Henrique dos S., prof. coorient. III. Título.

CDD 372.21

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur, ao meu marido Franck e à minha mãe Angela, que são a base sólida do meu mundo, o alicerce que sustenta meus sonhos e a estrutura que me mantém firme. Vocês são tudo o que tenho e o que me faz seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada oportunidade que tenho vivido, sempre com o coração grato e a memória firme de onde vim. O caminho que percorri me trouxe até aqui, a um lugar infinitamente melhor do que jamais sonhei ou pedi em oração.

Ao meu pai, Paulo, que hoje não está mais entre nós, espero que me olhe com orgulho lá do céu. Mesmo sem oportunidades de estudar, ele sempre soube o valor de uma boa educação e, junto à minha mãe, dedicou-se com todo amor para que eu pudesse estudar e crescer.

À minha mãe, Angela, pela fé que ilumina nossos caminhos, pela generosidade que transborda e pela força discreta que se revela na delicadeza e no cuidado diário. Você é minha inspiração para ser uma pessoa melhor a cada novo dia.

À minha avó Iracy, que, mesmo tendo concluído apenas a alfabetização, foi uma educadora nata; sua coragem nas batalhas da vida, sua energia contagiante e seu desejo constante de aprender sempre foram um verdadeiro orgulho para toda a nossa família.

Ao meu marido, Franck, que com seu carinho constante e companheirismo acolhedor é meu porto seguro, sempre acreditando em mim e me incentivando a seguir, mesmo quando eu mesma hesitava.

Ao meu amado filho, Arthur, luz da minha vida, agradeço por compreender minhas ausências, me incentivar e ser a energia que me move a cada dia.

À minha irmã, Angélica, que com seu carinho e afeto aquece meu coração e o do meu filho, deixo minha mais sincera gratidão por estar sempre ao nosso lado.

À minha sogra, Ivone, deixo meu agradecimento pela amizade e pelo companheirismo que sempre me ofertou.

Ao meu sogro, Alberto, por todo apoio, por torcer por mim e celebrar comigo cada conquista.

À querida professora Camila Leporace, minha gratidão por acreditar no meu tema. Seu apoio, cuidado e presença gentil tornaram essa caminhada mais leve, acolhedora e repleta de aprendizados preciosos.

Às minhas companheiras de estrada nesta aventura, Luciene, Alessandra e Márcia, agradeço por caminharem ao meu lado. Vocês foram a força nos dias desafiadores e a alegria nos dias de conquista.

À querida Escola Municipal Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, aos colegas docentes e à gestão, meu sincero agradecimento pela confiança na pesquisa e pelo apoio constante ao longo de todo o processo.

Aquarela

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
E, com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E, se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante, imagino
Uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul

Pinto um barco à vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar, e ele está partindo
Sereno e lindo
E, se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo, de bem com a vida

De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E, num círculo, eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente

A esperar pela gente, o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar

Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois, convida
A rir ou chorar

Nessa estrada, não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela, ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar

Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que, um dia, enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo (que descolorirá)
E, com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo (que descolorirá)

Giro um simples compasso
E, num círculo, eu faço o mundo (que descolorirá)

(Composição de Vinícius de Moraes, Toquinho, Guido Morra e Maurizio)

RESUMO

A fragilidade no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a escassez de estratégias lúdicas que favoreçam a inserção das crianças no novo ambiente educacional, bem como seu desenvolvimento e aprendizagem durante o período da alfabetização, constituem os temas centrais desta dissertação. Nesse contexto, formulou-se como objetivo geral desta pesquisa propor estratégias que favoreçam um ambiente lúdico para a aprendizagem no 1º e 2º anos do ensino fundamental, período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, aliadas às tecnologias digitais. Para tanto, foi necessário investigar as contribuições da ludicidade tanto nesse processo de transição quanto na aprendizagem. A pesquisa tem como pilares a ludicidade, a alfabetização na perspectiva discursiva e o uso das tecnologias digitais na aprendizagem. Como metodologia, adotou-se o grupo focal, com a finalidade de promover uma escuta ativa dos professores que atuam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, buscando compreender a relevância da ludicidade no cotidiano escolar. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise Temática. Os resultados evidenciaram as fragilidades existentes na transição entre estas etapas da educação básica, ressaltando o potencial das práticas lúdicas como estratégia significativa para manter a continuidade das experiências escolares vividas pela criança e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, a pesquisa também revelou os desafios enfrentados pelos docentes, sobretudo no que diz respeito à formação e ao domínio necessário para a implementação de recursos tecnológicos de forma integrada e pedagógica. Os dados do campo sugerem que a proposta de estratégias lúdicas mediadas por tecnologias digitais contribui para a aprendizagem no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de investimentos em infraestrutura, acesso à internet e formação para os professores.

Palavras-chave: Transição escolar; alfabetização; ludicidade.

ABSTRACT

The fragility of the transition process from early childhood education to elementary school and the scarcity of playful strategies that favor the integration of children into the new educational environment, as well as their development and learning during the literacy period, are the central themes of this dissertation. In this context, the general objective of this research was to propose strategies that promote a playful environment for learning in the 1st and 2nd grades of elementary school, the transition period from early childhood education to elementary school, combined with digital technologies. To this end, it was necessary to investigate the contributions of playfulness both in this transition process and in learning. The research is based on playfulness, literacy from a discursive perspective, and the use of digital technologies in learning. The methodology adopted was the focus group, with the aim of promoting active listening by teachers working in the first and second years of elementary school, seeking to understand the relevance of playfulness in everyday school life. Thematic Analysis was used to analyze the data collected. The results highlighted the weaknesses in the transition between these stages of basic education, emphasizing the potential of playful practices as a significant strategy for maintaining the continuity of children's school experiences and the development of reading and writing. However, the research also revealed the challenges faced by teachers, especially with regard to the training and mastery necessary for the implementation of technological resources in an integrated and pedagogical manner. Field data suggest that the proposal for playful strategies mediated by digital technologies contributes to learning in the transition period from early childhood education to elementary school, while highlighting the need for investments in infrastructure, internet access, and training for teachers.

Keywords: School transition; literacy; playfulness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pilares da pesquisa 22
Figura 2 – Etapas da pesquisa 43
Figura 3 – Lembranças.....58
Figura 4 – Local dos encontros 59
Figura 5 – Dinâmica de abertura 61
Figura 6 – Nuvem de palavras inicial.....63
Figura 7 – Nuvem de palavras final 63
Figura 8 – Participante utilizando o Padlet 66
Figura 9 – Mural digital colaborativo (parte 1) 66
Figura 10 – Mural digital colaborativo (parte 2) 67
Figura 11 – Troca de experiências no grupo focal.....78
Figura 12 – Mesa educacional alfabeto.....80
Figura 13 – Atividade na mesa educacional alfabeto 81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação da versatilidade dos jogos lúdicos no e-book 87
Gráfico 2 – Adequação dos Jogos ao Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita 87
Gráfico 3 – Impacto das tecnologias digitais na motivação e no engajamento dos estudantes.....88
Gráfico 4 – Clareza e Acessibilidade dos Recursos Tecnológicos apresentados no material didático 89
Gráfico 5 – Intenção de uso das atividades propostas no e-book.....89
Gráfico 6 – Avaliação da estrutura do material didático 90
Gráfico 7 – Recomendação do material didático.....91
Gráfico 8 – Contribuição do e-book para o desenvolvimento integral dos estudantes 92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos encontros do Grupo Focal 47
Quadro 2 – Formação dos participantes do Grupo Focal.....58
Quadro 3 – Atividades lúdicas mencionadas pelos participantes.....75
Quadro 4 – Tecnologias digitais utilizadas pelos docentes 79
Quadro 5 – Percepções dos Participantes sobre a Aplicabilidade das Propostas Lúdicas e dos Jogos Digitais na Prática Pedagógica.....94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
1.1 Inquietação 16
1.2 Caracterização do Problema 18
1.3 Tecnologia na Educação 19
1.4 Relevância 21
1.5 Objetivos 22
1.5.1 Objetivo Geral 22
1.5.2 Objetivos Específicos 22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 24
2.1 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental 24
2.2 Ludicidade na alfabetização 31
2.2.1 Corpo, movimento e aprendizagem 36
2.3 Uso das tecnologias digitais na alfabetização 39
3 PERCURSO METODOLÓGICO 42
4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO 44
4.1 Pesquisa teórico-bibliográfica 44
4.2 Grupo Focal – Escuta Ativa e Coleta de Dados 45
4.3 Material didático 50
4.4 Análise Final 51
4.4.1 Análise dos Dados do Grupo Focal 51
4.4.2 Análise do Material Didático 53
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO 56
5.1 Primeira Reunião do Grupo Focal 56
5.2 Segunda Reunião do Grupo Focal 64
5.3 Discussões e Achados do Grupo Focal 68
5.3.1 Adaptação das crianças ao novo contexto escolar 69
5.3.2 A vivência na alfabetização 72
5.3.3 A ludicidade mediada por tecnologias digitais no processo de alfabetização 76
5.3.4 Formação docente e planejamento pedagógico 82
5.3.5 Desafios para a integração das tecnologias digitais no processo de alfabetização 84

5.4 Análise da avaliação do material didático 86
6 CONCLUSÃO 97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 100
APÊNDICES 107
APÊNDICE A – Ficha de Material Didático 107
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 109
ANEXOS 111
ANEXO A – Termo de Compromisso de Pesquisa institucional do Núcleo de Estágio – Nest 111
ANEXO B – Carta de Aceite institucional do Núcleo de Estágio – Nest 112

1 INTRODUÇÃO

1.1 Inquietação

Atuo na área da educação desde 2016 e, ao longo dessa trajetória, venho acumulando experiências na docência, especialmente na Educação Infantil. Nos últimos cinco anos, venho exercendo a função de professora regente na rede municipal de ensino de Niterói, tendo atuado tanto na Educação Infantil quanto, mais recentemente, no Ensino Fundamental.

A vivência em sala de aula tem despertado em mim diversas inquietações a respeito do processo de alfabetização, sobretudo no que se refere aos desafios enfrentados pelas crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental. Tenho observado que muitos alunos chegam ao terceiro ano ainda com dificuldades na consolidação da leitura e da escrita, o que impacta diretamente seu desempenho escolar e sua autoestima. Mas a minha inquietação maior é acerca das crianças que estão na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Percebo que essa transição ocorre de maneira abrupta, quando poderia ser mais suave. As crianças deixam um ambiente onde predominam práticas pedagógicas lúdicas, prazerosas e diversificadas, e passam a vivenciar uma rotina marcada por tempos rígidos, organização tradicional dos espaços e metodologias centradas em atividades repetitivas, com pouca margem para o experimentar, o vivenciar livremente e o brincar, que são aspectos essenciais para a aprendizagem significativa na infância.

Em 2022, quando retornei ao Ensino Fundamental após anos atuando na Educação Infantil, pude perceber com maior clareza os impactos dessa transição. Muitos estudantes demonstram dificuldades de adaptação ao novo ambiente escolar. A rigidez na organização dos tempos e espaços — da disposição das carteiras à limitação do tempo destinado ao brincar — intensifica os desafios vivenciados por essas crianças. Além disso, as atividades propostas, frequentemente pouco atrativas, não despertam o interesse dos alunos. A ausência de propostas lúdicas, de momentos de interação e de movimento corporal, que muitas vezes acabam restritos ao recreio ou às poucas aulas de educação física, compromete o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos estudantes.

Enquanto isso, vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela presença das tecnologias digitais, com as quais as crianças têm contato desde muito

cedo. Nesse contexto, entendo que a escola, enquanto espaço de formação integral, precisa dialogar com a cultura dos alunos e com as especificidades da infância contemporânea. Sinto, diariamente, a necessidade de ressignificar minha prática docente, buscando alinhá-la às transformações sociais e às demandas das novas gerações. No entanto, esse desejo de inovar e reinventar as práticas pedagógicas regularmente esbarram nas limitações estruturais das escolas públicas, que carecem de infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos. Na escola onde atuo, por exemplo, há acesso à internet nas salas de aula, mas a conexão é instável e não funciona de maneira eficiente para o uso pedagógico. Além disso, não há computadores, projetores, lousas digitais ou televisores nas salas de aula, recursos que poderiam potencializar o ensino. Embora a escola possua um laboratório de informática, este é utilizado por uma única professora, que oferece uma aula semanal para as crianças. Soma-se a isso a rotina desgastante do professor, que muitas vezes não encontra tempo para a pesquisa de atividades diversificadas e a aplicação de estratégias inovadoras. A pressão por cumprir conteúdos e currículos de forma rígida e intensa limita as possibilidades de explorar abordagens mais criativas e significativas, o que afeta diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as tecnologias digitais têm transformado as formas de aprender e ensinar, acredita-se que o processo de alfabetização também pode se beneficiar dessas mudanças. Esta pesquisa de mestrado, portanto, nasce da minha vivência como professora, desta minha inquietação acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental, na alfabetização e desse contexto que se consolida como cada vez mais digital. Acredito que essa seja a inquietação de outros docentes, e pretendo, assim, contribuir para o trabalho de outros educadores ao apresentar os resultados desta minha pesquisa de mestrado. Ela se propõe a contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis para uma alfabetização lúdica e conectada com o tempo presente e com os sujeitos que o habitam. Diante disso, este trabalho tem como foco investigar as possibilidades de ampliação da aprendizagem a partir da ludicidade no processo de alfabetização, articulada ao uso de tecnologias digitais, especialmente no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.2 Caracterização do Problema

Ainda existe uma lacuna entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse contexto, a transição entre essas etapas tende a ser tratada como natural, apesar das orientações de documentos oficiais e pesquisas que ressaltam a importância de uma articulação e continuidade cuidadosas nos processos de aprendizagem entre as duas fases (Menezes; Paiva, 2023). Sendo assim, a migração da educação infantil para o ensino fundamental revela-se uma fase de aflição para as crianças – pois, ainda que fascinadas pelas novidades, elas demonstram medos e anseios, principalmente com a chegada à nova escola (Furlanetto *et.al.*, 2020).

Tavares e Tassoni (2023) constatam, em sua pesquisa, que os estudantes se mostram empolgados pelas inovações educacionais do primeiro ano escolar no ensino fundamental, todavia algumas preocupações se unem a tal empolgação, sobretudo as preocupações com as tarefas pouco atraentes e o pouco tempo para brincar. Segundo Menezes e Paiva (2023), esse processo de transição precisa, então, ser bem pensado e estruturado, entendendo a criança como um sujeito ativo. Deve, ainda, considerar suas características e particularidades, a fim de atenuar os rompimentos nesse processo de mudanças, que pode ser agradável – desde que os estudantes sejam acolhidos em seus medos e inseguranças e tenham experiências com caráter de continuidade, lúdicas e significativas.

Ainda segundo Menezes e Paiva (2023), a ludicidade da Educação Infantil é substituída pelos constantes exercícios de cópias de letras e palavras sem um sentido claro para as crianças, e que não se aproximam da perspectiva social da escrita, em detrimento das oportunidades de brincadeiras, livres ou direcionadas. Desconsidera-se o fato de que as crianças aprendem e compreendem o mundo por meio das brincadeiras. É preciso considerar as particularidades dessa etapa da educação básica, sem deixar de entender as crianças e suas infâncias (Menezes; Paiva, 2023).

Santos e Cruz (2023) destacam que o período pandêmico, durante o qual os estudantes não frequentaram as escolas, foi negativo nesse sentido, pois o consequente déficit educacional evidenciou os problemas da educação e sua necessidade de reestruturação. Quanto à alfabetização de crianças brasileiras após o início da pandemia, nos anos de 2021 e 2022, apurou-se um aumento significativo do número de crianças com idade entre 7 e 8 anos que não desenvolveram as habilidades de leitura e escrita (Bof; Basso; Santos, 2022). A crise sanitária alterou

forçadamente a rotina da humanidade. No Brasil, a mudança na modalidade de ensino oferecida nesse período fez com que os índices de aprendizagem no processo de alfabetização caíssem bruscamente (Moises; Pereira, 2023).

De acordo com Vóvio (2023), durante o período pandêmico, as crianças de 4 e 5 anos, matriculadas na educação infantil, não tiveram a oportunidade de estabelecer relações sociais, interagir com as culturas da infância, com a cultura escolar, e assim não conseguiram experimentar e desenvolver habilidades próprias dessa fase. Esses são fatos que influenciam no processo de aprendizagem impactando diretamente o ciclo de alfabetização. Lima (2022), em sua pesquisa sobre o processamento fonológico de crianças antes e após a pandemia da COVID-19, constatou baixos resultados para a atuação no trabalho com consciência fonêmica.

O professor, em seu papel que acompanha as transformações e os desafios contextuais da sociedade, deve considerar promover uma avaliação para identificar e, posteriormente, estimular habilidades motoras não desenvolvidas pelos estudantes. Atrasos na área da motricidade geram atrasos cognitivos significativos, que levarão meses ou anos para serem recuperados (Pagliarini *et al.*, 2022). Segundo os mesmos autores, tais problemas não existem unicamente na alfabetização, mas, quando existem nessa fase, podem prejudicar as próximas etapas da educação básica. Fonte e Osti (2020) enumeram aspectos que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes: o aspecto familiar em primeiro lugar; em segundo lugar o fator social; o fator cognitivo surge em terceiro lugar; em quarto lugar o aspecto psicológico; e, por fim, o fator metodológico, isto é, a forma de ensinar.

Neste contexto, o problema desta pesquisa que aqui apresento é a escassez de estratégias lúdicas na transição do ensino fundamental para a alfabetização, com foco especialmente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental[1], que afeta o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças nessa fase, podendo gerar prejuízos para as fases seguintes.

1.3 Tecnologia na Educação

[1] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve priorizar a alfabetização, promovendo a apropriação do sistema de escrita alfabética de forma articulada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Brasil, 2017).

A sociedade que habitamos está imersa nas tecnologias digitais, e seu uso na educação pode trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, para que seja observada uma aplicação positiva da tecnologia no ensino, é importante que se perceba se elas estão contribuindo para formar indivíduos críticos e autônomos – isto é, conforme coloca Leporace (2024), sujeitos que sejam capazes de interagir com as tecnologias digitais de uma maneira que lhes proporcione experiências estéticas variadas, ampliando o seu repertório cognitivo. Ser autônomo, na "algoritmosfera" (Leporace, 2024), não significa ser independente do meio, mas viver de maneira equilibrada com esse meio. Se não há esse equilíbrio, os sujeitos não conseguem obter benefícios das tecnologias para a sua cognição, criatividade e para a formação do seu pensamento crítico. O mesmo vale quando tecnologias são usadas sem que se pense analiticamente nos impactos que geram no ensino e na aprendizagem (Leporace, 2023).

Ainda que a implementação da tecnologia gere benefícios para diversas áreas, inclusive para a área da educação, dentro da sala de aula, para que ela seja verdadeiramente favorável e contribua com o ensino e a aprendizagem, o docente deve utilizá-la com sensibilidade, desenvolvendo sujeitos críticos (UNESCO, 2008, 2009). Como indicam Pivotta da Silva e Minuzi (2025),

> O conceito de competência digital abrange a habilidade técnica, mas também a capacidade de enfrentar novos desafios tecnológicos de forma flexível. Isso implica na análise crítica de informações, e o aproveitamento do potencial tecnológico para promover a colaboração e construção de conhecimento compartilhado, ao mesmo tempo que se desenvolve a consciência das responsabilidades pessoais e o respeito pelos direitos e deveres (Pivotta; Minuzi, 2025, p. 2).

Para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, Victor (2020) indica que o professor precisa participar de formações continuadas, buscando compreender que as tecnologias digitais cooperam para a eficácia do processo pedagógico e que, nesse processo, ele não é o único detentor do saber, atuando como um elemento facilitador para a aprendizagem dos estudantes e buscando o protagonismo dos alunos. (Mafra *et al*., 2024) também destacam o quanto é importante investir em formações contínuas para garantir o desenvolvimento profissional dos docentes na contemporaneidade da educação. Vale destacar que a formação dos professores, nesse contexto de inserção de tecnologias digitais na educação, é extremamente desafiadora, tanto que vem mobilizando diversos

pesquisadores, principalmente com a popularização da inteligência artificial (IA) –. por exemplo, Gonsalez (2022), Bacury, Braga e Moreira (2025).

1.4 Relevância

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca inúmeras mudanças físicas, cognitivas, afetivas, sociais e emocionais vivenciadas pelos estudantes ao longo do ensino fundamental, maior etapa da Educação Básica, que tem duração de nove anos, com início aos 06 anos de idade e previsão de término ao 14. Tais mudanças exigem um olhar detalhado na elaboração dos currículos, para evitar os rompimentos que ocorrem na transição entre as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017). No capítulo quatro da BNCC, que aborda a etapa do Ensino Fundamental, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, destaca-se a necessidade de articular essas práticas com as experiências vivenciadas na Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ênfase do trabalho pedagógico deve ser o processo de alfabetização. Ler e escrever permite aos estudantes a construção de novos conhecimentos e participação ativa na vida em sociedade. (BRASIL, 2017). Nesse contexto, para Dantas e Surdi (2023), a grande questão do Ensino Fundamental é alfabetizar sem deixar passar o tempo e as características da infância, aliando o lúdico aos objetivos pedagógicos. Para Sampaio (2023), o lúdico é relevante para a formação global do estudante, favorece a socialização, a criatividade e estimula as diversas linguagens. A ludicidade necessita integrar a própria ação pedagógica, atualizando e revigorando o processo de ensino-aprendizagem.

Costa, Cassimiro e Silva (2021), concluíram que as ferramentas tecnológicas, quando utilizadas com planejamento e responsabilidade com a aprendizagem, ampliam os recursos metodológicos do professor em suas práticas pedagógicas e auxiliam na construção do conhecimento e na otimização do processo de desenvolvimento da alfabetização. Nesse contexto, a relevância desta pesquisa encontra-se na busca de estratégias e ferramentas lúdicas, aliadas às tecnologias digitais, que favoreçam a transição do ensino infantil para a alfabetização. O objetivo é contribuir para uma aprendizagem significativa que contemple o desenvolvimento dos estudantes na fase alfabetizadora do ensino fundamental.

Os pilares que sustentam esta pesquisa e orientam tanto a abordagem teórica quanto a análise dos dados, articulando-se de maneira integrada ao longo do trabalho, estão sistematizados na Figura 1, com o objetivo de apresentar visualmente os eixos que fundamentam seu desenvolvimento.

Figura 1 – Pilares da pesquisa



Fonte: Autoral.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Propor estratégias que favoreçam um ambiente lúdico para a aprendizagem no 1º e 2º anos do ensino fundamental, período de transição da educação infantil para o ensino fundamental, aliadas às tecnologias digitais.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Realizar pesquisa teórico-bibliográfica para discutir, à luz da literatura, a ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a aprendizagem nesse período;
- Investigar, com ênfase na escuta ativa e na fala dos participantes, a percepção dos docentes de uma unidade de educação da rede municipal de Niterói sobre a

ludicidade como potencializadora da aprendizagem na alfabetização, no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental;

- Desenvolver material didático com curadoria de jogos e aplicativos digitais que valorizem o elemento lúdico na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, utilizando estratégias acessíveis;
- Promover uma sessão/apresentação devolutiva para apresentar o material didático elaborado e discutir sua aplicabilidade na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Analisar a aplicabilidade do material didático elaborado como metodologia facilitadora do processo de aquisição da leitura e escrita no ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A trajetória da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil tem sido marcada por significativas transformações ao longo dos anos, refletindo avanços legais, políticos, sociais e conceituais. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)[2], a Educação Infantil foi reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica, o que evidencia a sua relevância no desenvolvimento integral da criança. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, consolidou princípios pedagógicos que reconhecem a criança como sujeito histórico, ativo e inserido em contextos diversos de relações sociais e culturais que influenciam seu desenvolvimento e aprendizado.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou a Resolução CNE/CEB nº 1/2024[3], que estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Essa normativa visa assegurar não só a qualidade, como também a igualdade de condições nos processos de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento infantil, abordando aspectos como infraestrutura, ambientes educativos e práticas pedagógicas.

A obrigatoriedade de matrícula das crianças no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, instituída pela Lei nº 11.114/2005, que alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB, somada à ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, consolidada pela Lei nº 11.274/2006, demandou adaptações significativas, especialmente em relação à organização curricular e à estruturação das redes de ensino. A Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005[4], estabeleceu diretrizes nacionais para orientar as redes de ensino na implementação do novo formato,

---

[2] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 setembro de 2025.

[3] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293. Acesso em: 13 de setembro de 2025.

[4] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

promovendo a reestruturação curricular e organizacional necessária à efetivação dessa etapa ampliada da educação básica.

A compreensão da infância também se ressignificou ao longo do tempo, deixando de ser concebida como uma fase de “preparação para o futuro” para ser reconhecida como um tempo presente, pleno de significados, descobertas e interações, no qual a criança tem direito a vivências e experiências que contribuem para sua formação e desenvolvimento. Essa nova concepção é sustentada por perspectivas teóricas como a de Vygotsky (1991), que entende a criança como um sujeito ativo, histórico e social, cuja aprendizagem e desenvolvimento ocorrem por meio da interação com o outro e com o ambiente cultural em que está inserida.

A teoria de Vygotsky é importante para entender como a aprendizagem das crianças deve ser mediada durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Vygotsky (1991) introduz a ideia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se refere à diferença entre as atividades que uma criança pode realizar por conta própria e aquelas que ela consegue realizar apenas com a ajuda de um adulto ou de seus pares (Vygotsky, 1991). Durante a transição, o papel do educador é fundamental: ele deve identificar as necessidades e potencialidades da criança, oferecendo a mediação necessária para que ela consiga avançar para novas aprendizagens. Uma das potencialidades da criança é, justamente, o brincar, segundo Vygotsky.

> Para o autor, esse movimento que leva ao desenvolvimento, pode ser observado quando a criança representa um papel em situação de brincadeira, que está além do que ela representaria em situação do seu dia a dia; neste momento ela está realizando em nível proximal. Logo, podemos dizer que o brincar favorece o desenvolvimento e consequentemente o aprendizado da criança (Ponte, 2024, p. 24).

A ZDP pode ser exemplificada na prática, por exemplo, quando uma criança, ao iniciar o Ensino Fundamental, enfrenta desafios que não conseguiria superar sozinha, mas que consegue com o auxílio do professor ou de colegas mais experientes, o que facilita seu aprendizado e sua adaptação ao novo ambiente escolar. Essa abordagem, que valoriza a interação social e o apoio contínuo, é essencial para garantir que as crianças se adaptem de maneira gradual e respeitosa ao novo ambiente escolar, sem sobrecarga ou frustração, e favorecendo um desenvolvimento integral que considera tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional

e social. Segundo Piletti e Rossato (2010), ao apresentar a teoria de Vygotsky, a aprendizagem não é vista como algo isolado e interno ao sujeito, mas como um processo mediado socialmente, em que o conhecimento se constrói nas relações com os outros, principalmente por meio da linguagem e da cultura.

Com base nos estudos de Vygotsky e naquilo que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entende-se que o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, tanto com adultos quanto com outras crianças. As DCNEI (2010)[5] definem, assim, a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 12).

De acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerada criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos. Essa definição reforça a importância de compreender a infância como uma etapa essencial na formação do sujeito, especialmente por ser o momento em que se inicia a vida escolar e em que a criança passa a vivenciar intensamente o ambiente da instituição educativa. Nesse contexto, é papel da escola garantir não apenas o acolhimento, mas também a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, oferecendo espaços diversos, experiências significativas e respeitando seu tempo próprio de amadurecimento.

O ensino fundamental, com duração de nove anos conforme estabelecido pelo artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, é a etapa mais longa da educação básica, atendendo crianças e adolescentes de seis a catorze anos. A BNCC (2017, p. 57) nos alerta que, durante esse período, os estudantes vivenciam importantes mudanças em múltiplas dimensões do desenvolvimento humano:

> Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes

[5] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2025.

> Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)28, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (Brasil, 2017, p. 57).

Essas mudanças, que envolvem aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, exigem uma abordagem pedagógica que considere as especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, é importante que a transição entre as etapas da Educação Básica seja planejada de forma a garantir a continuidade da aprendizagem, respeitando os tempos e ritmos de cada criança. A adaptação do currículo e a criação de ambientes de aprendizagem acolhedores são essenciais para que as crianças vivenciem essa transição de maneira positiva, sem rupturas abruptas no processo educativo.

Essa perspectiva reforça a importância de se garantir uma transição fluida e contínua entre as etapas educacionais, respeitando as especificidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que se assegura a qualidade da aprendizagem ao longo do seu percurso escolar. O artigo 29, da Resolução CNE nº 7/2010[6], nos diz que:

> A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (Brasil, 2010, p. 8).

Lima (2023) evidencia em sua pesquisa que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento de grande importância na trajetória escolar das crianças. Contudo, as práticas pedagógicas atualmente adotadas ainda não são suficientes para atender plenamente às suas necessidades durante esta transição e promover seu desenvolvimento integral. A autora também destaca o desalinhamento entre as percepções das professoras, as políticas educacionais vigentes e as práticas efetivamente aplicadas nesse processo. Na Educação Infantil, as interações e a brincadeira constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

[6] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 13 de setembro de 2025.

Considerando a importância de garantir às crianças oportunidades de aprendizagem nas quais possam atuar de forma ativa, enfrentando desafios, buscando soluções e construindo significados sobre si, os outros e o mundo ao seu redor, a BNCC instituiu seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam o trabalho educativo nessa etapa: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38).

No entanto, percebe-se que, ao realizar a transição para o Ensino Fundamental, a criança frequentemente deixa um espaço onde o lúdico e as interações são valorizados para ingressar em um ambiente escolar em que, muitas vezes, o brincar se restringe ao recreio, a organização dos espaços é rígida e as possibilidades de interação são reduzidas. Nesse novo contexto, é comum que o protagonismo infantil seja diminuído, sendo substituído por práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e no cumprimento de currículos engessados. Como afirmam Negri *et al.* (2025, p. 38):

> Nos anos iniciais, o professor deve ter um olhar atento para atender às necessidades individuais de cada criança, buscando o melhor método de ensino e aprendizagem. Com isso, pode-se compreender que é fundamental que a transição seja planejada para que não apresente rupturas na experiência de aprendizado e possibilite que seja leve, dinâmica e acolhedora.

Tal mudança rompe com a lógica da experiência significativa, discutida por Bondía (2002), que entende a experiência como algo que nos afeta e transforma, e que só pode ocorrer quando há tempo para escutar, sentir, refletir e elaborar o vivido. Segundo o autor, “na escola, o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos acelerados” (BONDÍA, 2002, p. 23). Refletindo sobre a perspectiva de Bondía, pode-se inferir que o negligenciar do tempo necessário para a vivência da experiência e a priorização do cumprimento dos currículos em detrimento dos sentidos leva a escola a se distanciar das reais necessidades das crianças, comprometendo sua formação integral. Essa lógica de aceleração inviabiliza a construção de experiências significativas de aprendizagem, limitando a capacidade da criança de atribuir sentido e valor ao que vive e aprende no ambiente escolar.

É preciso refletir que, enquanto as instituições ainda vivenciam essa distinção entre as etapas da educação básica, seja por questões estruturais, históricas ou de

posicionamento, para a criança, em seu cotidiano, não há distinção. Kramer (2006) aponta:

> Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura (Kramer, 2006, p. 810).

Karpinski (2022) aponta que o processo de transição tem sido frequentemente desconsiderado nas práticas pedagógicas, sendo substituído por percursos escolares rigidamente organizados, que desvalorizam o protagonismo e a participação das crianças. Para a autora, há uma ênfase nas avaliações e na aceleração dos conteúdos curriculares, em detrimento da escuta sensível e do respeito aos tempos e espaços próprios da infância. De acordo com Xavier e Oliveira (2022), embora os documentos oficiais ressaltem a importância de uma transição contínua entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com ênfase no uso do lúdico e das brincadeiras como formas de aprendizagem, a efetivação dessas orientações ainda enfrentam inúmeros obstáculos e desafios. Os autores destacam que a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental tem sido dificultada pela ausência de formação continuada para os educadores, pela falta de compreensão sobre o papel do lúdico, pela inadequação dos espaços e mobiliário escolar, além da resistência em adotar práticas pedagógicas que valorizem o brincar.

A partir dos autores supracitados, pode-se concluir que, em última análise, garantir uma transição tranquila e adequada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental requer não apenas a adaptação dos espaços físicos e curriculares, mas uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a valorização do tempo e do protagonismo infantil. Ao respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças e permitir que o brincar continue a ser parte integrante desse processo, é possível cuidar para que essa mudança não seja vista como uma ruptura, mas como uma continuidade no percurso formativo da criança. Além disso, os achados da pesquisa de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) destacam que a transição para o Ensino Fundamental é vivida de forma singular por cada criança, refletindo suas experiências anteriores e a maneira como são acolhidas na nova escola. Embora muitas demonstrem interesse pelas novidades da nova etapa, também revelam sentimento de perda, medo e insegurança diante das mudanças. A adaptação, portanto, não se limita à aceitação

de novas rotinas, mas envolve um processo de ressignificação da cultura escolar, que pode ser facilitado — ou dificultado — pela postura dos adultos e pela organização dos espaços e tempos escolares. O estudo reforça a importância de ouvir as crianças e considerar suas formas de expressão, garantindo que o brincar e a cultura infantil não sejam suprimidos nesse percurso. Assim, o diálogo entre instituições e a escuta ativa das vozes infantis se mostram essenciais para uma transição mais sensível, acolhedora e significativa.

A pesquisa de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) revela um ponto fundamental sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: ela não é um processo linear ou uniforme. Cada criança carrega consigo um conjunto de experiências e expectativas que moldam a forma como vivencia essa mudança. Conforme evidenciado na pesquisa, enquanto algumas crianças demonstram entusiasmo pelas novas possibilidades, outras enfrentam sentimento de perda, medo e insegurança. Este dado sublinha a necessidade de uma escuta atenta e sensível por parte dos educadores. O acolhimento das crianças, a organização dos espaços e, sobretudo, a valorização do brincar e da cultura infantil, são aspectos fundamentais para garantir que essa transição não seja percebida como um momento de ruptura, mas sim de continuidade e ressignificação. Para as crianças, a mudança de etapa escolar não representa apenas uma adaptação a novas normas e rotinas, mas uma reinterpretação do seu papel na escola.

Assim, voltamos à reflexão de Bondía (2002), sobre os limites da aprendizagem significativa, especialmente no contexto educacional atual. Para o autor, a ideia de aprendizagem significativa não pode ser reduzida à simples transmissão e internalização de conteúdos que atendem a uma lógica de objetivos e currículos padronizados. Bondía questiona se o que é considerado significativo realmente atende às necessidades e ritmos das crianças, ou se é uma resposta às exigências de um sistema educacional que prioriza resultados rápidos e mensuráveis. A reflexão de Bondía nos leva a uma pergunta central: significativa para quem? Será que a aprendizagem é verdadeiramente significativa para a criança, que possui uma experiência única e pessoal de aprendizado, ou para o modelo educacional que, muitas vezes, desconsidera as dimensões afetivas, culturais e individuais das crianças? Conclui-se que a verdadeira aprendizagem significativa, portanto, deve ser aquela que respeita as singularidades de cada estudante, favorecendo sua construção ativa do saber, e não uma adaptação acelerada às pressões externas do sistema

educacional. No contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental, essa reflexão ganha ainda mais relevância, pois, ao forçar uma adaptação acelerada e padronizada, perdemos a oportunidade de proporcionar experiências verdadeiramente significativas para a criança, que deve ser respeitada em seu ritmo, em suas formas de aprender e ver o mundo.

2.2 Ludicidade na alfabetização

A alfabetização, vista como um processo integrado à vivência social e à comunicação, envolve o uso significativo da língua oral e escrita em situações reais da vida, nas quais a criança interage, interpreta e produz sentido, participando ativamente das práticas sociais de leitura e escrita, e superando o simples ato de codificar letras e sons. Para Smolka (2012), não se trata apenas de ensinar ou aprender a ler e escrever como habilidades técnicas. O que se aprende, na verdade, é uma forma de linguagem socialmente construída, uma maneira de interagir com o outro e de participar de práticas culturais e simbólicas por meio da leitura e da escrita. Por conta disso, esta pesquisa apoia-se em dois eixos que dialogam entre si: a concepção de alfabetização como prática discursiva e a ludicidade como presença constante nas práticas infantis e instrumento pedagógico potencializador da aprendizagem, especialmente no momento de aprender a escrever e a ler.

Goulart (2019) enfatiza que as crianças chegam à escola trazendo consigo um conhecimento de mundo construído a partir das relações com a família, os amigos, as mídias e outros elementos que constituem as suas experiências cotidianas, servindo como base para a aprendizagem escolar. Para a autora, essa ampliação do conhecimento de mundo liga-se à necessidade da aquisição da leitura e da escrita, pois surge o desejo de acessar novos materiais e utilizar diferentes formas de linguagem para participar plenamente das diversas práticas sociais e do mundo ao seu redor.

Compreender a alfabetização como uma prática discursiva exige que o ensino da leitura e da escrita seja situado histórica, cultural e socialmente. Essa perspectiva rompe com abordagens tecnicistas e descontextualizadas, ao reconhecer que o processo de alfabetização está diretamente atravessado pelas condições sociais em que ocorre. Trata-se de entender que a escola não é neutra e que as práticas de linguagem estão imersas em relações sociais. Assim, Goulart (2019, p. 68) afirma que

“a alfabetização deve ser compreendida a partir de uma perspectiva teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita que não se dissocia da realidade político-social das situações de ensino-aprendizagem”, ressaltando o compromisso do educador com as condições e contextos sociais dos estudantes. Portanto, o ensino da escrita precisa considerar as vozes, os repertórios culturais e as trajetórias de vida dos sujeitos, promovendo o acesso à linguagem escrita como um direito e uma forma de participação ampla na sociedade.

Goulart (2019, p. 70) adverte que “o sujeito e tudo o que ele é e sabe, tudo que ele se pergunta, fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social da escrita”. Essa crítica evidencia a urgência de propostas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade — o seu corpo, sua linguagem, as suas emoções, a imaginação — favorecendo a construção de sentidos em ambientes de aprendizagem mais sensíveis, significativos e integrados. É nesse horizonte que a ludicidade se apresenta como um importante eixo da infância e da educação.

Embora a escolarização demande a aprendizagem de conteúdos específicos, não se pode ignorar que a criança permanece sendo criança, com seus modos próprios de perceber, agir e compreender o mundo. Segundo Motta (2011, p. 171), “não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas: crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos”. A fala da autora destaca a importância de se manter viva a dimensão lúdica, criativa e sensível da infância, dentro do espaço escolar, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem a integralidade do sujeito em desenvolvimento.

O pensamento de Motta (2011) reforça a importância de reconhecermos que a infância não precisa ser deixada para trás para que a aprendizagem ocorra. Pelo contrário, é justamente a partir da escuta e da valorização da criança como sujeito ativo, criativo e inserido em práticas sociais que o processo de alfabetização ganha sentido. Esse entendimento está presente na obra de Smolka (2012), que opta por utilizar a palavra criança — e não aluno ou estudante — ao tratar da fase inicial da escrita. Mesmo discutindo a aprendizagem sistematizada, a autora compreende a alfabetização como prática discursiva, construída a partir das experiências, das vivências lúdicas, culturais e autorais das crianças. Ao refletirmos sobre essa perspectiva, percebemos que nosso sistema de escrita não é apenas fonético e ortográfico, mas também discursivo, o que nos convida a considerar que seu ensino

deve ir além da codificação de sons e letras, compreendendo o modo como as crianças compreendem o mundo.

Segundo Ferreira e Muniz (2020), o uso do lúdico como método, recurso ou estratégia de ensino promove uma mudança na postura do estudante. Para as autoras, esse tipo de abordagem favorece a passagem de uma atuação passiva, em que o aluno apenas recebe os conteúdos, para uma postura ativa, na qual ele participa ativamente da construção do próprio conhecimento. Elas destacam ainda que esse processo estimula o pensamento crítico, a autonomia e a criatividade, com reflexos que ultrapassam os limites da sala de aula, estendendo-se à sua inserção social.

A leitura das reflexões de Ferreira e Muniz (2020) permite ampliar a compreensão sobre o papel do lúdico na educação, reconhecendo sua potência como meio de inserção nas práticas culturais, comunicativas e sociais, em diálogo com Smolka (2012), pois reconhece a criança como sujeito ativo, que constrói sentidos a partir de suas experiências, vivências e interações. Nessa perspectiva de alfabetização, destacamos Kishimoto *et al*. (2021), que afirmam que o brincar é uma produção do sujeito social, e não uma atividade isolada ou espontânea desconectada do contexto.

Na visão de Kishimoto (2014) a brincadeira é uma expressão natural da criança, que pode ocorrer individualmente ou em interação com outras, revelando aspectos significativos de sua expressão e desenvolvimento.

Segundo Ferreira e Muniz (2020, p. 330):

> A ludicidade como ferramenta de apoio na aprendizagem do aluno possibilita novas formas do aluno absorver o conteúdo de forma dinâmica, prazerosa e significante. A brincadeira contribui para a imaginação, convívio, compreender o mundo, socializar, na expressão de sentimentos (Ferreira; Muniz, 2020, p. 330).

Nesse contexto, observa-se que, ao vivenciarem experiências lúdicas, as crianças exercitam a linguagem, recriam narrativas, exploram o corpo e constroem relações com os outros, desenvolvendo competências essenciais ao processo de alfabetização. De acordo com Kishimoto *et al*. (2021), o brincar não deve ser entendido como algo dissociado da aprendizagem, mas como parte constitutiva do processo educativo, especialmente nos anos iniciais da escolarização.
A partir dessa perspectiva, ao reconhecer o brincar como uma linguagem própria da

infância, as práticas pedagógicas tendem a valorizar as expressões infantis como formas legítimas de produção de conhecimento e de participação cultural.

Kishimoto (2014) apresenta quatro tipos de brincadeiras infantis, considerando diferentes formas de manifestação do lúdico: as pedagógicas, voltadas à aprendizagem, como jogos com letras móveis, bingo de palavras e atividades com rimas e sílabas; as tradicionais, transmitidas culturalmente, como amarelinha, pião e pular corda; as de faz de conta, que envolvem simulações do cotidiano, como brincar de casinha, escola ou supermercado; e as de construção, realizadas com blocos de montar, peças de encaixe, sucata ou areia. Esses tipos são mencionados aqui apenas para exemplificar a diversidade das práticas lúdicas na infância, sem que se aprofunde sua análise neste trabalho.

Brincar é uma das principais formas de expressão na infância, Kishimoto (2010, p. 1)[7] afirma que “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia”. Contudo, a partir das contribuições de Kishimoto *et al*. (2021), é possível refletir sobre o brincar educativo, especialmente o brincar livre, que não deve ser confundido com a ausência de intervenção do adulto, nem com a ideia de que a criança possa criar suas próprias brincadeiras em ambientes com oferta limitada de possibilidades. Assim, Kishimoto *et al*. (2021) reforçam que a liberdade infantil se amplia quando são oferecidas opções variadas e expressivas de ação. Dessa forma, um espaço vazio ou desprovido de estímulos adequados não favorece a autonomia infantil, mas, ao contrário, restringe a iniciativa e a criatividade da criança.

Proporcionar escolhas autônomas requer um olhar atento; nas palavras de Kishimoto *et al*. (2021), povoar os espaços com jogos, materiais e propostas viáveis, que possam ser utilizados pelas crianças de forma independente, não é algo espontâneo, mas sim uma prática pedagógica cuidadosamente planejada, sensível e comprometida com as necessidades e potencialidades das infâncias em seus diferentes momentos de desenvolvimento.

Nesse sentido, Goulart (2019, p. 66) aponta que:

> O professor é aquele que orienta, instiga, é instigado, cresce e faz crescer. É aquele que 'dá as cartas do jogo', mas sabe que o jogo só pode ser parcialmente controlado; é preciso estar junto para perceber o momento de

[7] KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. I Seminário Nacional do Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 14 set. 2025.

> intervir, de dar informações, de propor tarefas, de provocar conflitos e apontar saídas. O professor, enfim, é aquele que abre o espaço da sala de aula para que as crianças vivam com trabalho, esforço e prazer o processo de aprender.

Goulart (2019, p. 66) nos lembra que “a escola é lugar de tentar, ensaiar e mesmo de errar”. Nesse contexto, a cultura lúdica[8] se apropria dos elementos do ambiente e das experiências da criança, fortalecendo sua inserção no processo educativo.

Conforme Leporace e Fonseca (2021), o estudante é um sujeito ativo, que se conecta corporalmente e diretamente com o mundo ao seu redor, em busca de diferentes saberes. Por isso, a sala de aula deve ser compreendida não apenas como um espaço físico, mas como uma extensão do mundo — um lugar onde todos estão constantemente envolvidos no processo de aprender. Essa visão dialoga com Goulart (2019), que destaca como a realidade vivida pelas crianças se manifesta em seus discursos, revelando as relações construídas a partir de suas experiências de vida.

Quanto ao jogo, Kishimoto (2014, p. 4) o define como uma ação voluntária da criança, realizada como um fim em si mesma, sem a busca de um resultado final, em que o que realmente importa é o processo de brincar vivido pela criança. Essa concepção é aprofundada pela mesma autora em estudo posterior, no qual ressaltam que o jogo é uma prática cultural complexa e coletiva, que não apenas reflete uma cultura preexistente, mas também contribui para a criação da cultura necessária à sua própria existência, sendo moldado pelas múltiplas interações sociais que o sustentam (Kishimoto *et al*., 2021).

Alinhada a esse entendimento do jogo como prática social, Goulart (2019) destaca como a realidade vivida pelas crianças se manifesta em seus discursos, revelando as relações construídas a partir de suas experiências de vida.

Além disso, Kishimoto *et al*. (2021) ressaltam que o brincar, além de promover o desenvolvimento individual, constitui uma forma de inserção e participação cultural. Essa dimensão cultural do brincar dialoga com as contribuições de Silva *et al*. (2023), que destacam que a alfabetização é um processo que permite ao indivíduo ingressar

[8] Grillo, Rodrigues e Navarro (2019, p. 189) definem a cultura lúdica como o conjunto de práticas como jogos, brincadeiras, cantigas e outros comportamentos que envolvem processos criativos e expressivos desenvolvidos ao longo do tempo e em diferentes espaços culturais. Esse conceito destaca que essas manifestações refletem o contexto social e histórico da infância, período marcado pela construção e criação de brinquedos, jogos e brincadeiras.

no universo da leitura e escrita, possibilitando sua inserção plena na sociedade e funcionando como instrumento essencial para a construção da cidadania.

Para finalizar, Kishimoto *et al.* (2021, p. 171) nos lembram que:

> Há um novo no brincar, nos brinquedos e jogos infantis que precisa ser resgatado pelos educadores e pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu. Um novo que pertence ao registro do real, mas que, por nossas construções de linguagem, sempre tentamos apreender à nossa moda, perdendo muitas vezes, irremediavelmente, a criança, o brincar e o brinquedo.

2.2.1 Corpo, movimento e aprendizagem

Desde os primeiros anos de vida escolar, o corpo da criança expressa modos próprios de estar, sentir e aprender no mundo. Quando o brincar orienta as práticas pedagógicas, cria-se um ambiente onde as manifestações corporais infantis são valorizadas e compreendidas como parte essencial do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, como apontam Nunes e Becker (2012), é a ludicidade presente na relação da criança com o mundo que confere sentido às suas ações corporais, tornando a brincadeira um componente fundamental para a construção de significados no cotidiano escolar.

Ao reconhecer o corpo como ponto de partida para a construção do conhecimento, é preciso também considerar a motricidade como uma forma legítima de expressão e aprendizagem na infância. Os movimentos infantis não são neutros ou mecânicos, eles carregam significados, emoções e intenções, revelando uma expressividade própria de quem experimenta o mundo com o corpo inteiro. Nesse sentido, a motricidade da criança é, em essência, atravessada pela ludicidade: ela brinca enquanto se move e se move enquanto brinca. Estudos como os de Kishimoto *et al.* (2021) ressaltam que o movimento infantil é profundamente marcado por uma expressividade corporal lúdica, que se afasta de um uso meramente funcional do corpo. No entanto, como também alertam as autoras, essa dimensão lúdica da motricidade frequentemente passa despercebida ou é desconsiderada nos espaços educativos, o que compromete o reconhecimento pleno do corpo como parte ativa do processo de aprendizagem.

Se, por um lado, reconhecemos que o corpo e o movimento são dimensões fundamentais da aprendizagem infantil, por outro, é preciso refletir sobre como a

escola frequentemente impõe limites a essas expressões – e discutir se esses limites são, de fato, pertinentes. Ainda é comum encontrarmos práticas pedagógicas que silenciam o corpo, restringem a mobilidade e esvaziam a potência expressiva das crianças. Em uma de suas pesquisas, Smolka (2012) observou uma turma do primeiro ano do ensino fundamental em que qualquer tentativa das crianças de interagir, levantar-se ou falar era imediatamente interrompida pela professora, que exigia silêncio e controle constante. As ações escolares permitidas se resumiam a copiar, colorir e permanecer em silêncio, enquanto o movimento e a comunicação entre os alunos eram vistos como indisciplina. Essa cena revela o quanto o corpo infantil é muitas vezes tratado como um elemento a ser contido, e não como um recurso pedagógico legítimo, o que entra em desacordo com a própria natureza da infância e com a importância do movimento na construção do conhecimento.

O modelo tradicional de escolarização, como observa Motta (2011), costuma restringir profundamente o diálogo entre crianças e adultos, limitando as possibilidades de interação genuína e horizontal. Essa limitação se manifesta até na própria organização física da sala de aula, onde a disposição das carteiras — alinhadas em fileiras rígidas — reforça uma dinâmica de controle e distancia os alunos uns dos outros e do professor. Além disso, é comum que o ambiente escolar seja tomado por cartazes com regras e combinados estabelecidos pelos adultos, que muitas vezes não refletem as necessidades ou a essência da criança. Nesses espaços, quase tudo é proibido: não se pode correr, falar fora de hora, deve-se esperar a vez para falar, usar palavras mágicas e manter um comportamento considerado adequado. Essa rigidez normativa, em grande parte, sufoca as manifestações espontâneas e corporais das crianças, em desacordo com a importância do movimento e da expressão corporal na construção do conhecimento e da identidade.

No contexto escolar, ampliar as experiências das crianças para além da simples memorização e silêncio é fundamental para o desenvolvimento integral, conforme indica a BNCC (2017). Segundo o documento, é essencial favorecer situações que promovam a oralidade, bem como os processos de percepção, compreensão e representação — elementos indispensáveis para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Contudo, quando o modelo de escolarização se restringe a práticas rígidas e normativas, como observado por Motta (2011), essa ampliação de experiências fica comprometida. A falta de diálogo e a limitação dos movimentos e das interações

dificultam que a criança vivencie plenamente essas etapas fundamentais da alfabetização, que envolvem não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, lógico e criativo, a capacidade de formular perguntas e avaliar respostas, assim como de argumentar e interagir com o mundo.

Diante dos desafios colocados pelo modelo tradicional de escolarização, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas para que o corpo da criança deixe de ser apenas um objeto a ser controlado e passe a ser reconhecido como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Ainda hoje, como observam Nunes e Becker (2012), “o corpo em movimento, na sua agitação emocional e criativa, não é admitido na escola, senão durante o recreio”, o que evidencia a separação equivocada entre aprender e se movimentar, entre pensar e brincar.

Essa mudança, no entanto, exige mais do que boa vontade: implica repensar a formação dos professores alfabetizadores e oferecer oportunidades contínuas de atualização. Como apontam Nunes e Becker (2012), é fundamental que os educadores sejam sensibilizados e preparados para atuar de forma interdisciplinar, promovendo vivências lúdico-pedagógicas que respeitem o corpo em sua totalidade e valorizem as múltiplas formas de aprender. Essa atualização não se restringe a conteúdos ou métodos, mas envolve uma mudança de olhar, reconhecendo a criança como sujeito ativo e o corpo como espaço legítimo de produção de sentidos e significados. Ao romper com práticas escolares engessadas e promover experiências que integrem corpo, movimento e linguagem, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção de um ambiente mais sensível às necessidades reais da infância.

Ao abordar a potência das crianças, Motta (2011) afirma que isso “permite enxergá-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se aproximam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente.” Essa perspectiva é fundamental para a alfabetização na abordagem discursiva, na qual a criança é vista como agente ativo que constrói sentido a partir da interação com a linguagem e o mundo. Reconhecer o corpo, o movimento e a ludicidade como componentes essenciais desse processo ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorece o desenvolvimento de uma oralidade crítica, criativa e reflexiva. Assim, a alfabetização deixa de ser mera decodificação e

torna-se um espaço de produção de sentidos e interpretação, conectando-se profundamente com a experiência singular de cada criança.

2.3 Uso das tecnologias digitais na alfabetização

A alfabetização, historicamente associada ao simples domínio do sistema alfabético, hoje é compreendida como um processo muito mais amplo e dinâmico. Em um mundo atravessado por tecnologias digitais, ela envolve também a capacidade de interagir com múltiplas linguagens, suportes e práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, a BNCC (2017) destaca a importância de preparar os estudantes para uma atuação crítica e reflexiva nas sociedades digitais. Entre as competências gerais da Educação Básica, destaca-se a de número 5, que afirma:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, p. 11, 2017).

Repensar a alfabetização requer compreender os desafios e possibilidades do tempo presente, marcado pela presença constante das tecnologias digitais nas interações sociais e educativas. Construir práticas pedagógicas que que realmente façam a diferença é um processo que requer reflexão e compreensão dos processos de leitura e escrita, que estão atravessados por múltiplas linguagens e suportes. Como adverte Smolka (p. 155, 2012):

> Acreditar que a alfabetização seja possível e viável – como trabalho e coautoria na História – não leva, efetivamente, à sua realização. É preciso, na prática, conhecer e conceber o momento histórico em que vivemos para operar transformações.

A discussão sobre a presença das tecnologias digitais na alfabetização não pode ser dissociada do compromisso com uma educação alinhada aos desafios e contextos da sociedade contemporânea. Silva e Petry (2018) defendem que é necessário conduzir a educação a um novo tempo, no qual as tecnologias digitais estejam efetivamente inseridas nas escolas, considerando seu potencial para ampliar as possibilidades pedagógicas e manter o ensino conectado ao contexto sociocultural

da atualidade. Essa perspectiva evidencia a urgência de se repensar práticas educativas, aproximando a escola do universo tecnológico já presente na vida cotidiana das crianças.

Niskier (2024) aponta que a educação vive um momento de transformação profunda impulsionada pelas tecnologias digitais. Num contexto de crescimento da IA na educação, a personalização do ensino e o monitoramento das necessidades individuais dos alunos representam avanços significativos no processo de aprendizagem. No entanto, ele também alerta para os grandes desafios que essas mudanças impõem, sobretudo aos educadores, que precisam se adaptar para acompanhar esse novo cenário. Para Niskier (p. 93, 2024) “o segredo é o professor estar disposto a explorar essas ferramentas de modo criativo, estabelecendo conexões significativas com a realidade dos estudantes”. No entanto, ainda que as tecnologias digitais ofereçam grande potencial para inovar o ensino, muitos professores ainda demonstram insegurança quanto à qualidade pedagógica das propostas que envolvem essas ferramentas. Deitos e Aragón (2021) destacam em sua pesquisa que essa apreensão está ligada à falta de formação adequada, que permita aos docentes compreenderem como inserir essas ferramentas de forma contextualizada e integrada às práticas pedagógicas, evitando que sejam usadas de maneira isolada e desconectada do processo educativo.

Nesse sentido, os jogos digitais emergem como poderosos recursos pedagógicos, pois permitem engajar os alunos de forma lúdica e interativa, potencializando a aprendizagem ao integrar tecnologia e contextos reais vivenciados pelas crianças. A utilização de jogos digitais na alfabetização, especialmente em uma abordagem discursiva, amplia as possibilidades de produção de sentidos, pois coloca a criança em interação com múltiplas linguagens, situações comunicativas reais e desafios cognitivos relevantes. Kishimoto *et al*. (2021) apontam que os videogames configuram uma nova técnica para criar experiências lúdicas, capazes de transformar a cultura do brincar de muitas crianças. Esses jogos digitais não apenas estimulam o desenvolvimento cognitivo e social, mas também promovem uma imersão significativa que dialoga diretamente com os interesses e o universo cultural dos alunos.

Niskier (2024) ressalta que a inserção de jogos em sala de aula pode transformar a educação em uma experiência mais envolvente e prazerosa. Para o autor, a gamificação não apenas desperta o interesse dos alunos, como também favorece o trabalho coletivo, estimula a cooperação e contribui para o

desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

Apesar do reconhecimento crescente dos benefícios pedagógicos associados ao uso de jogos digitais na educação, conforme apontam Carvalho e Lopes (2025), que destacam seu impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem, atuando como instrumentos inovadores capazes de transformar práticas pedagógicas, é necessário cautela quanto à idealização das tecnologias digitais como soluções únicas para os desafios educacionais. Como destaca Monte (2025, p. 11):

> É evidente que as tecnologias digitais, por si só, não são capazes de resolver os problemas estruturais e pedagógicos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. No entanto, quando integradas de maneira crítica, planejada e sustentável, elas se tornam ferramentas poderosas para democratizar o acesso ao conhecimento, potencializar o processo de ensino-aprendizagem e preparar cidadãos mais aptos para enfrentar os desafios contemporâneos.

Assim, o uso de tecnologias digitais na educação precisa estar atrelado a propósitos claros e contextualizados, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes. Monte (2025, p. 12) conclui que:

> O ambiente digital na educação, quando planejado, estruturado e implementado de forma crítica e inclusiva, tem o potencial de promover uma transformação significativa na qualidade do ensino, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo e para o exercício pleno da cidadania digital.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste projeto foi estruturado em cinco etapas interligadas, cada uma com um propósito específico que contribui para a compreensão e aplicação da ludicidade na educação. A primeira etapa envolveu a realização de uma pesquisa teórico-bibliográfica, que teve como objetivo discutir, à luz da literatura, a ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando suas contribuições para a aprendizagem nos 1° e 2° anos do ensino fundamental, por meio da análise dos autores cujas obras sustentam e fundamentam a base teórica da dissertação.

Em seguida, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de grupos focais, com ênfase na escuta ativa dos participantes. Esse espaço de diálogo favoreceu a troca de experiências e possibilitou compreender a visão dos docentes sobre a ludicidade como metodologia de ensino no ciclo alfabetizador durante a transição da educação infantil para o ensino fundamental, promovendo uma compreensão aprofundada do tema. Além disso, buscou-se analisar se as tecnologias digitais podem atuar como elementos integradores da ludicidade no trabalho pedagógico.

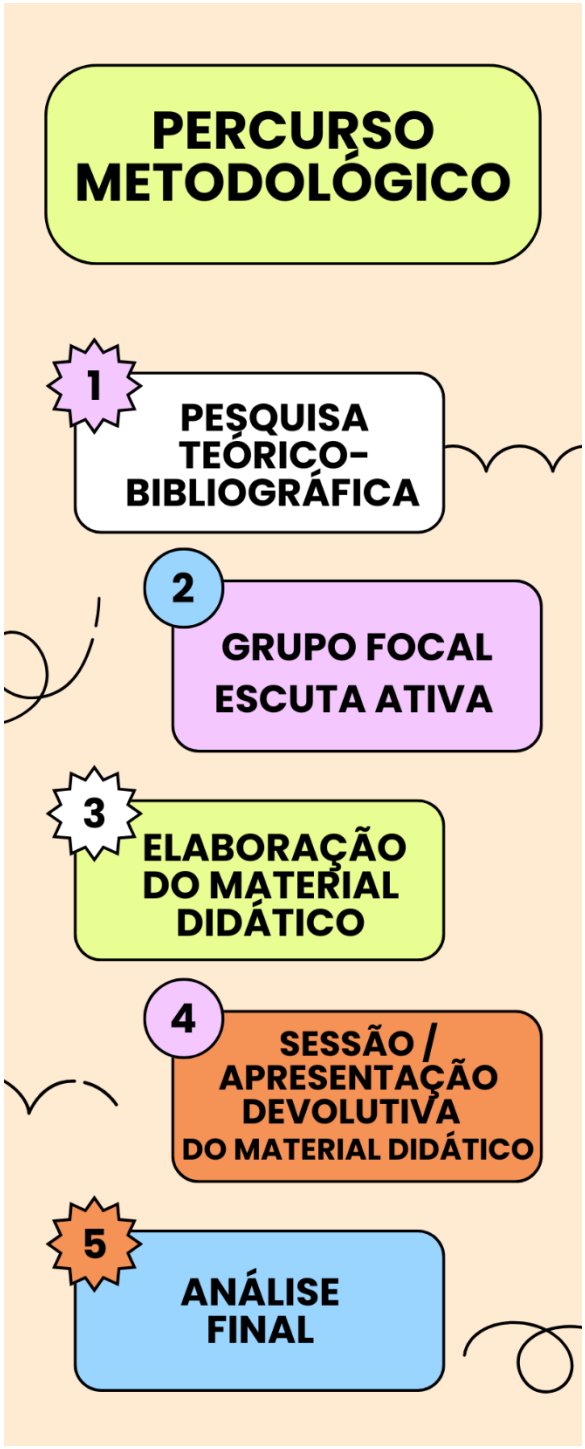
Posteriormente, com base nas informações coletadas, elaborou-se um material didático que articula as ideias discutidas nesta dissertação às práticas pedagógicas refletidas no grupo focal e representa o produto final da dissertação, atendendo a uma exigência fundamental de programas de Mestrado Profissional, como o Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação da UniCarioca.

Na sequência, promoveu-se uma sessão de apresentação do material didático desenvolvido durante a pesquisa. Esse espaço de diálogo permitiu que os participantes compartilhassem suas percepções e sugestões, enriquecendo o conteúdo elaborado e assegurando que o material atendesse às necessidades identificadas durante a realização dos grupos focais.

Por fim, realizou-se a etapa da análise final, que envolveu a interpretação dos dados coletados no primeiro encontro do grupo focal, a avaliação do material didático já constituído e a sistematização dos resultados obtidos na pesquisa, com o objetivo de organizar as informações e obter uma visão qualitativa e abrangente do que foi investigado.

O infográfico, retratado na figura 2, resume as etapas definidas para o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Autoral.

4 ETAPAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo está estruturado em cinco partes principais: pesquisa teórico-bibliográfica, grupo focal com ênfase na escuta ativa dos participantes, elaboração do material didático, sessão devolutiva para apresentação do material didático elaborado durante a pesquisa, e análise final, que visa à interpretação dos dados coletados nos encontros do grupo focal, à avaliação do material didático como produto técnico da dissertação, e à organização dos resultados obtidos no campo.

4.1 Pesquisa teórico-bibliográfica

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do estudo acadêmico, pois permite situar o tema dentro do contexto teórico e acadêmico já estabelecido para o assunto. “Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183). Logo, seu objetivo principal é mapear e analisar as principais ideias, teorias e resultados previamente estudados, com base em textos e fontes acadêmicas consolidadas, a fim de fundamentar a construção do referencial teórico e orientar as decisões metodológicas.

Além disso, tal dimensão da pesquisa não se limita apenas à coleta de informações já consolidadas, mas oferece ao pesquisador a oportunidade de analisar criticamente as abordagens existentes sobre o tema, ampliando sua visão acadêmica. Lakatos e Marconi (2003, p. 183) destacam que "a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem".

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 73):

> A seleção das fontes é o momento que o pesquisador seleciona ou separa as fontes que servirão como base teórica no desenvolvimento e na solução do objeto de pesquisa. Nesta etapa o pesquisador deve realizar uma leitura crítica, de modo que o pesquisador assimile as partes da obra ou a obra por completo, que refletem no desenvolvimento do objeto problema a ser solucionado. Assim o autor seleciona as fontes de acordo com o tema e o problema a ser pesquisado.

A seleção dos autores que fundamentaram esta pesquisa foi essencial para a construção de uma base teórica sólida, permitindo uma compreensão aprofundada do

tema, bem como a definição das diretrizes metodológicas adotadas. As contribuições de autores como Tizuko Morchida Kishimoto, Ana Luiza Bustamante Smolka, Cecília Goulart e Celso Niskier constituem as bases teóricas que fundamentam este estudo, o qual aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ludicidade, no contexto da alfabetização discursiva e em articulação com as tecnologias digitais.

Dessa forma, a pesquisa teórico-bibliográfica foi essencial para alicerçar o estudo, fornecendo o arcabouço teórico que orientou as escolhas metodológicas e as práticas adotadas ao longo da pesquisa. A fundamentação teórica não apenas embasou a análise, mas também direcionou a estrutura do estudo, orientando as decisões e sustentando as práticas adotadas ao longo do estudo.

4.2 Grupo Focal – Escuta Ativa e Coleta de Dados

Para enriquecer a atividade acadêmica e proporcionar uma compreensão mais aprofundada do problema em estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa de campo, visando entender as percepções, experiências e opiniões dos participantes de forma detalhada e contextualizada. A técnica do grupo focal foi escolhida por sua potencialidade de promover discussões dinâmicas e interativas, permitindo que os participantes compartilhassem suas visões sobre os temas abordados, ao mesmo tempo em que o pesquisador identificava ideias comuns, pontos de divergência e novas perspectivas nas interações.

De acordo com Gatti (2005, p. 69), o grupo focal se destaca pela sua capacidade de reunir um conjunto abrangente de informações, incluindo conceitos, ideias, sentimentos, atitudes e valores. Isso permite uma compreensão mais profunda das práticas cotidianas e facilita a análise de diferentes perspectivas sobre um mesmo tema. Outro ponto importante, conforme Gatti (2005, p. 11), é que essa técnica permite identificar ideias comuns entre os participantes, o que enriquece a análise das dinâmicas sociais envolvidas. Isso ocorre porque o grupo focal proporciona um ambiente de interação, no qual é possível verificar e compreender melhor as percepções e experiências dos participantes.

O grupo focal é uma técnica bastante flexível, adaptável a diferentes objetivos e fases de uma pesquisa. Ela pode ser aplicada em diversos contextos e finalidades,

permitindo ao pesquisador explorar e refinar aspectos do problema estudado de forma mais aprofundada. Gatti (2005) destaca que:

> Essa técnica é empregada com várias finalidades, em contextos diversificados e para análise de múltiplas questões, na dependência do problema que cada pesquisador se propõe. Além de constituir-se no elemento central de uma investigação, é utilizável em outras condições. Pode ser empregada em estudos exploratórios, ou nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevistas ou observações); para a fundamentação de hipóteses ou a verificação de tendências; para testar ideias, materiais, propostas (Gatti, 2005, p. 12).

Nesse contexto, a utilização do grupo focal foi adotada nesta pesquisa com o objetivo de compreender as percepções e vivências dos participantes, além de possibilitar a construção de instrumentos que orientaram as etapas subsequentes da pesquisa. A pesquisa foi realizada com profissionais de uma escola municipal localizada no Município de Niterói. A unidade está situada em uma comunidade e funciona em tempo integral, contando com 53 funcionários, dos quais 35 são professores. Dentre esses, 10 atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola atende 231 estudantes, sendo que aproximadamente 100 estão matriculados nos 1º e 2º anos dessa etapa.

Na implementação da pesquisa, o primeiro passo foi o diálogo com a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), que ocorreu em 05 de fevereiro de 2025, uma quarta-feira, dia destinado ao planejamento pedagógico coletivo dos profissionais da unidade educacional. Nessa reunião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, seus riscos, benefícios e a metodologia que seria utilizada. Também foram discutidos o cronograma da pesquisa e a necessidade de os participantes se ausentarem por alguns dias dessa reunião semanal de planejamento pedagógico coletivo, cuja duração é de 2 horas.

As gestoras da unidade de educação, ao reconhecerem a importância do constante aprimoramento das habilidades docentes e o potencial formativo da pesquisa, demonstraram disposição em colaborar com o estudo, autorizando a liberação dos professores que manifestassem interesse em participar voluntariamente. Dessa forma, garantiram a presença dos docentes nos encontros do grupo focal, promovendo um espaço de escuta, reflexão e diálogo sobre a prática pedagógica.

No dia 11 de fevereiro de 2025, foi encaminhado à Fundação Municipal de Educação, por meio do NEST (Núcleo de Estágio), um pedido de autorização prévia para a realização da pesquisa com os professores da unidade educacional. Na ocasião, foram anexados ao e-mail os documentos necessários para a autorização, incluindo a Carta de Apresentação e o Termo de Compromisso - PESQUISA, ambos devidamente assinados pela Coordenadora Geral do Programa Profissional Strictu Sensu em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca e pela pesquisadora, mestranda do Centro Universitário. Consecutivamente, no dia 12 de fevereiro de 2025, o NEST respondeu ao e-mail, encaminhando o Termo de Compromisso - Pesquisa e a Carta de Aceite devidamente preenchidos e assinados, faltando apenas a assinatura da unidade de educação escolhida para a pesquisa. Por fim, no dia 14 de março de 2025, realizou-se uma nova reunião com a EAP da unidade de educação, ocasião em que a gestora da Escola procedeu com a assinatura da Carta de Aceite (Anexo B), formalizando, assim, a autorização para a realização da pesquisa com os professores da instituição. Aproveitou-se a oportunidade para discutir a organização dos encontros do grupo focal, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Organização dos encontros do Grupo Focal

Encontros do Grupo Focal	Datas previstas
Dia 1: Sessão com ênfase na escuta ativa dos participantes.	26/03/2025
Dia 2: Sessão devolutiva para apresentação do material didático.	02/04/2025

Fonte: Autoral.

Os encontros do grupo focal ocorreram durante o tempo destinado ao planejamento pedagógico coletivo dos professores da unidade, que é de duas horas semanais. Essa abordagem está em consonância com a proposta de Gatti (2025, p. 28), que recomenda que a duração de cada reunião seja de, no máximo, três horas, sendo o tempo mínimo recomendado de uma hora e meia. A decisão de realizar dois encontros também se fundamentou na proposta de Gatti (2025, p. 28), que afirma que, embora, para alguns grupos, seja necessário realizar mais encontros, de maneira

geral, com uma ou duas sessões é possível obter dados suficientes para uma análise significativa.

Com o objetivo de aprofundar as questões por meio da interação entre os participantes do grupo focal, a literatura sugere que o número de participantes de cada grupo focal deve ser cuidadosamente balanceado. Embora não haja um número fixo, é preferível que a composição do grupo esteja entre seis e doze pessoas. Além disso, para garantir a qualidade da dinâmica e a gestão organizada das discussões, recomenda-se que não se ultrapasse o número de dez participantes, especialmente em projetos de pesquisa (Gatti, 2005, p. 22). Considerando essas orientações, optou-se por limitar a quantidade de participantes nos encontros do grupo focal, permitindo maior interação e aprofundamento das discussões ao longo da pesquisa.

A participação no grupo focal foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), conforme estabelecido pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Antes de manifestarem seu consentimento para participar, todos os envolvidos foram plenamente informados sobre o direito de desistir a qualquer momento, além dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Também foi assegurado que o anonimato de todos os participantes seria mantido, garantindo que nenhuma informação ou dado que pudesse identificá-los fosse utilizado na dissertação.

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, envolvendo a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, e considerando os possíveis riscos que possam superar os existentes no cotidiano, assegurou-se que os docentes estivessem protegidos de impactos negativos decorrentes da pesquisa. Dessa forma, foi garantido que as informações obtidas durante o estudo não seriam usadas em prejuízo dos participantes. Para preservar o anonimato, todos foram abordados como “participantes”, “professores” ou “docentes”, evitando qualquer possibilidade de identificação.

Para Gatti (2005, p. 18):

> O grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre elas para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes.

Para esta pesquisa, o ponto comum entre os participantes foi a atuação no ciclo alfabetizador, 1° e 2° anos do ensino fundamental. Esse aspecto, no entanto, foi balanceado pelo fato de que nem todos os participantes são professores regentes. Devido à característica de tempo integral da unidade de educação, alguns docentes são responsáveis por oficinas, como produção textual e mídias, além de professores que atuam como profissionais de apoio educacional especializado na educação inclusiva. A literatura também orienta a não reunir, no mesmo grupo, indivíduos que possuam um profundo conhecimento prévio entre si ou com o moderador, como destaca Gatti (2005, p. 21). Contudo, considerando a diversidade de profissionais mencionada no parágrafo anterior, observou-se que a interação entre eles era mínima, uma vez que esses profissionais quase não se encontravam no ambiente escolar, seja devido à rotina da unidade de educação ou aos horários diferenciados de trabalho.

Enquanto pesquisadora, assumi o papel de moderadora durante os encontros do grupo focal, trazendo à luz os temas e assuntos abordados, propondo debates, ouvindo os participantes e tomando as devidas precauções para conduzir as discussões de maneira cuidadosa e comprometida, respeitando as orientações éticas e metodológicas e procurando garantir, assim, que todos tivessem a oportunidade de participar. Segundo Ferraço (2023), pesquisar com os cotidianos da educação é reconhecer que o campo não se limita à observação, mas envolve criação, implicação e escuta. O autor afirma que o pesquisador não se coloca fora do processo, pois está atravessado por ele. Dessa forma, não se trata de falar sobre o tema, mas com ele, em meio às experiências que se constituem no encontro com o outro.

De acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 10), o Roteiro de Debate é um instrumento fundamental para o mediador na condução de um grupo focal. Este não é um instrumento rígido, mas sim flexível, cuja elaboração envolve a definição dos tópicos a serem discutidos, garantindo que as sessões sejam bem direcionadas e que todos os temas relevantes sejam abordados. Nesse sentido, o roteiro serve como uma orientação e auxílio de memória para o mediador. Para os encontros realizados nesta pesquisa, foram elaborados roteiros e slides, com a flexibilidade necessária para orientar as discussões, mantendo o foco nos objetivos da pesquisa e nas questões a serem exploradas.

Após a realização do primeiro encontro do grupo focal, foi necessário proceder com a análise dos dados obtidos, realizando a triangulação com a fundamentação teórica e outros documentos relevantes para a pesquisa.

4.3 Material didático

O material didático desenvolvido no contexto desta pesquisa, intitulado Metodologias Lúdicas e Tecnológicas Para Alfabetizar: Um Guia Para Educadores foi concebido, estruturado e produzido com a finalidade de favorecer a implementação de estratégias pedagógicas lúdicas voltadas para o momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que as crianças estão em processo de alfabetização. A elaboração do referido material fundamentou-se em referenciais teóricos da área da Educação, com base nas contribuições de autores como Ana Luiza Bustamante Smolka, Celso Niskier, nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e na análise de práticas pedagógicas, sendo orientada pelas contribuições resultantes do grupo focal realizado com docentes atuantes no ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental.

A construção do material teve como ponto de partida a valorização da escuta qualificada das professoras participantes, cuja experiência prática contribuiu de forma significativa para a definição dos eixos temáticos e metodológicos que estruturam o livro, disponibilizado em formato digital (*e-book*). Esse diálogo entre a vivência docente e os pressupostos teóricos da alfabetização constituiu a base conceitual que orientou a elaboração do material.

Com o intuito de promover uma mediação didático-pedagógica mais efetiva, e de estabelecer uma comunicação simbólica com o público a quem o livro é destinado, docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optou-se pela criação da personagem Aquarela, nome inspirado na canção homônima do compositor Toquinho. A idealização da personagem foi pensada como um recurso pedagógico com a função de promover a identificação das professoras com o material didático, bem como de mediar, de forma lúdica e sensível, os conteúdos e atividades propostos.

As atividades contidas no material foram organizadas com base nos eixos estruturantes da BNCC, considerando algumas das habilidades essenciais relacionadas à alfabetização. As atividades propostas desenvolvem competências como a organização do pensamento, a concentração, a atenção, a coordenação, a

memória visual, o reconhecimento e a diferenciação de letras e sons, além da formação e ampliação do vocabulário, da construção do conhecimento lexical e da escrita correta das palavras. Esses elementos foram organizados de forma progressiva, respeitando o ritmo e as etapas do desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças em fase de alfabetização.

Adicionalmente, o material objetiva promover a criatividade, a autonomia e a interação entre os estudantes, potencializando o aprendizado por meio de uma abordagem contextualizada às necessidades do estudante. Embora tenha sido planejado com foco nos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o material possui aplicabilidade ampliada, podendo ser utilizado em diferentes séries como recurso de reforço ou de intervenção pedagógica, conforme as necessidades diagnósticas identificadas pelos docentes.

É importante destacar que este mestrado, por se tratar de uma formação profissional, exige a elaboração de um produto técnico que dialogue com a prática educativa e contribua para a transformação do contexto de atuação do pesquisador. Nesse sentido, o livro digital (*e-book*) desenvolvido cumpre esse papel ao articular saberes teóricos e experiências docentes, promovendo um recurso que se insere de forma significativa na realidade escolar.

4.4 Análise Final

4.4.1 Análise dos Dados do Grupo Focal

Considerando os objetivos da pesquisa e a utilização do grupo focal como técnica de coleta de dados, tornou-se necessário adotar um método de análise que permitisse compreender os sentidos construídos coletivamente nas interações entre os participantes. Para a análise dos dados obtidos em campo, optou-se pela Análise Temática, metodologia proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2006). A Análise Temática é uma metodologia qualitativa utilizada para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, que são os temas, ou seja, as ideias principais, não apenas as questões recorrentes, mas também os aspectos mais abrangentes encontrados nos dados qualitativos. Conforme aponta Souza (2019), essa abordagem oferece, no mínimo, a organização e descrição detalhada dos dados obtidos no campo, possibilitando uma compreensão aprofundada do conteúdo. No entanto, seu potencial

vai além dessa função básica, permitindo também uma análise interpretativa mais rica e complexa.

Rosa e Mackedanz (2021) defendem que as pesquisas nas Ciências Humanas não seguem um padrão único ou aplicável a todos os casos. No contexto das pesquisas qualitativas, que se baseiam em relatos orais, é necessário utilizar métodos de análise que busquem interpretar e compreender o significado por trás desses discursos, em vez de simplesmente quantificar ou mensurar objetivamente. Esses métodos exigem uma interpretação profunda das ideias, sentimentos e contextos dos participantes. Assim, as Ciências Humanas demandam uma abordagem flexível e interpretativa, capaz de considerar a complexidade das experiências humanas. A escolha pela Análise Temática, portanto, dialoga com a conclusão de Rosa e Mackedanz (2021), para quem essa metodologia configura-se como uma forma mais flexível de análise qualitativa, especialmente adequada às exigências interpretativas das pesquisas em Ciências Humanas.

Souza (2019), assim como Rosa e Mackedanz (2021), descrevem as seis fases metodológicas propostas por Braun e Clarke para a realização da análise temática. Esse processo envolve uma sequência estruturada de etapas que orientam a interpretação de dados qualitativos.

A fase 1 da análise refere-se à familiarização com os dados obtidos no campo, momento em que o pesquisador precisa se imergir no conteúdo coletado para alcançar uma compreensão abrangente dos assuntos investigados. Esse processo normalmente exige a leitura repetida do material, com o objetivo de identificar padrões e significados.

A geração de códigos iniciais corresponde à fase 2, na qual o pesquisador organiza os dados em unidades codificadas que representam aspectos específicos do conteúdo. É importante destacar que esses códigos diferem dos temas, pois são mais específicos e delimitados, enquanto os temas constituem categorias mais amplas que serão analisadas nas etapas posteriores.

A fase 3 corresponde à busca por temas. Nessa etapa, os códigos previamente identificados são agrupados e organizados em temas considerados significativos para a investigação. Alguns códigos podem ser combinados em temas centrais, outros podem se transformar em subtemas, e alguns ainda podem ser descartados, caso não se ajustem aos objetivos do estudo. Essa fase exige triagem e organização criteriosa das informações, de modo a evidenciar os padrões mais amplos presentes nos dados.

A revisão dos temas constitui a fase 4 e compreende um processo contínuo de verificação e refinamento, com o intuito de assegurar a consistência e a precisão dos temas desenvolvidos até o momento.

Na fase 5 ocorre a definição e a denominação dos temas. Nessa etapa, é necessário garantir que cada tema esteja claramente delimitado e compreendido. Os nomes atribuídos devem ser concisos e objetivos, de forma que o leitor possa compreender, de maneira imediata, o conteúdo que cada tema representa. A clareza conceitual e a precisão terminológica são fundamentais para a qualidade da análise.

Por fim, a fase 6 refere-se à elaboração do relatório final, no qual o pesquisador apresenta uma análise escrita clara e bem estruturada. Essa etapa exige a seleção de trechos representativos dos dados que ajudem a ilustrar os temas identificados, compondo uma narrativa coerente, objetiva e organizada sobre os dados analisados. Souza (2019) menciona várias vantagens da Análise Temática, destacando, em primeiro lugar, sua flexibilidade. Essa característica permite ao pesquisador adaptar a análise conforme as especificidades dos dados, garantindo um ajuste preciso às necessidades da pesquisa. Além disso, o autor destaca que a estrutura da metodologia, dividida em seis etapas, também facilita a compreensão e organização dos dados, o que é fundamental para quem está iniciando na análise qualitativa.

Outro benefício importante é a acessibilidade dos resultados para o público em geral. A Análise Temática, portanto, se revela apropriada para comunicar descobertas de forma clara e compreensível, permitindo que os resultados sejam bem recebidos e entendidos por diferentes públicos. Além disso, a metodologia se distingue por permitir a participação ativa dos sujeitos na análise, como, por exemplo, por meio da validação dos resultados pelos próprios participantes. Por fim, Souza (2019) ressalta que a Análise Temática é robusta em sintetizar grandes volumes de dados, revelando novas interpretações e proporcionando uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Essa capacidade abre novas possibilidades para futuras pesquisas.

4.4.2 Análise do Material Didático

A metodologia do grupo focal, utilizada como estratégia de coleta de dados no campo, aliada à aplicação de um questionário, foi escolhida com o intuito de captar não apenas opiniões diretas, mas também diferentes formas de expressão e modos de argumentação dos professores participantes da pesquisa. Nesse contexto, Gatti

(2005, p. 12) afirma que o grupo focal constitui uma técnica rica de levantamento de dados, capaz de revelar formas variadas de pensamento, impressões e discursos, que pode ser fundamental para subsidiar investigações posteriores com o uso de entrevistas ou questionários estruturados.

A análise do material didático elaborado ao longo da pesquisa foi conduzida por meio de um questionário estruturado no *Google Forms*, com o objetivo de reunir avaliações sistematizadas sobre o conteúdo apresentado. O instrumento contemplou tanto questões objetivas quanto espaços para respostas abertas, permitindo que os participantes expressassem percepções de forma espontânea.

Considerando esses aspectos, optou-se por apresentar o material didático aos participantes no grupo focal e, posteriormente, coletar suas percepções por meio do referido questionário. A construção do formulário foi pensada de modo a permitir que os participantes indicassem pontos de melhoria, sugerissem ajustes, propusessem alterações e apontassem possíveis inclusões no *e-book*, contribuindo diretamente para o aprimoramento do material.

Essa decisão metodológica encontra respaldo na proposição de Souza (2019), ao afirmar que a Análise Temática é especialmente útil em pesquisas que envolvem a colaboração ativa dos participantes no processo de interpretação dos dados. Dessa forma, ao ampliar os espaços de escuta e participação, reforça-se não apenas a qualidade da avaliação realizada, mas também o caráter dialógico e formativo da proposta.

Conforme observa Bortolozzi (2020), em seu manual didático[9] intitulado *"Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo"*, embora o questionário apresente limitações, como o menor detalhamento das respostas, a impossibilidade de reformulação das perguntas e a dependência da interpretação do participante, ele também oferece vantagens significativas. Entre elas, destacam-se a agilidade na coleta de dados e a menor inibição dos respondentes, favorecida pelo anonimato.

Essa combinação de métodos é refletida em Gatti (2005, p. 36), ao citar que "há pesquisadores que, ao final do trabalho com o grupo focal, aplicam um pequeno

[9] MANUAL DIDÁTICO. Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. Ana Cláudia Bortolozzi. Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/01/manual-didaticoebook-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

questionário, propiciando a exposição individual de cada participante por escrito". Essa prática reforça o potencial complementar dos instrumentos de coleta, ampliando a escuta individual após a interação coletiva. Vale ressaltar que, embora o questionário busque uma abordagem mais individualizada, ele não anula a essência interacionista dos grupos focais, que se baseia na interação e troca de experiências entre os participantes.

Outro aspecto relevante é a utilização do questionário como etapa complementar após o grupo focal, permitindo a ampliação da perspectiva individual dos participantes. Martins (2024) ressalta que essa técnica pode ser adotada como desdobramento do trabalho de grupo, possibilitando o registro de impressões pessoais após a dinâmica coletiva.

No contexto deste estudo, o questionário foi aplicado a um grupo reduzido de participantes, os mesmos que integraram o grupo focal, com o objetivo de aprofundar a análise das percepções sobre o material didático. Essa estratégia possibilitou reunir impressões espontâneas e sugestões específicas, complementando as contribuições obtidas nas discussões coletivas.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

5.1 Primeira Reunião do Grupo Focal

A composição dos grupos seguiu os parâmetros estabelecidos por Gatti (2005, p. 22), que recomenda a formação de grupos com número variando entre seis e doze participantes. Considerando essa orientação e antecipando as possíveis dificuldades decorrentes da rotina intensa no contexto escolar, foram inicialmente convidados quinze profissionais para compor o grupo focal. A escolha por esse número superior ao recomendado justificou-se pela expectativa de eventuais desistências ou ausências de última hora, fator já previsto pela própria Gatti (2005, p. 23), que alerta para a ocorrência frequente desse tipo de situação, mesmo quando há motivação e adesão voluntária por parte das participantes. Assim, a fase inicial do processo foi marcada por um planejamento cuidadoso, que buscou garantir a viabilidade da proposta metodológica diante das condições variáveis do cotidiano escolar.

Conforme orientado por Gatti (2005, p. 13), o convite deveria ser formulado de maneira motivadora, de modo que os participantes se sentissem sensibilizados tanto para o processo quanto para o tema que seria abordado. Com o objetivo de sensibilizar os profissionais convidados, esta pesquisadora escreveu bilhetes à mão, no qual constavam informações sobre o tema da pesquisa, a data do evento e um agradecimento pelo interesse. Além disso, os bilhetes foram entregues pessoalmente, momento em que a pesquisadora explicou oralmente as intenções da pesquisa, o desenvolvimento da metodologia utilizada e o papel dos participantes no processo. Durante essa breve conversa, os 15 professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue a cada uma para ser assinado e posteriormente devolvido.

Dos 15 Termos entregues, 9 docentes devolveram o TCLE assinado, manifestando interesse pela pesquisa e comprometendo-se a participar das reuniões do grupo focal. Esse retorno positivo indicou uma adesão significativa ao estudo, confirmando as expectativas da pesquisadora e refletindo a eficácia da estratégia de sensibilização adotada.

O primeiro encontro do grupo focal ocorreu no dia 26 de março de 2025, uma quarta-feira, durante o horário destinado ao planejamento coletivo dos professores. A escolha desse momento foi respaldada pela Portaria nº 87 da Fundação Municipal de

Educação, que fundamenta o trabalho pedagógico das Unidades de Educação que compõem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Em seu Art. 54, a referida portaria estabelece que: “A reunião semanal de avaliação e planejamento terá duração de 2 (duas) horas e ocorrerá, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras”. Na ocasião, todos os nove participantes que haviam confirmado presença compareceram à reunião.

Os participantes que compuseram o grupo focal eram profissionais da educação atuantes nos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Além disso, participou uma professora do 3º ano, que se interessou em contribuir com o grupo devido à realidade de sua turma, a qual possui um elevado número de estudantes enfrentando desafios no processo de alfabetização. Gatti (2005, p. 7) considera essencial que os participantes tenham experiências práticas relacionadas ao tema em questão, para que suas contribuições sejam baseadas em suas vivências cotidianas. Essa diversidade de perspectivas enriqueceu as reflexões durante o encontro.

A maioria dos professores possui pós-graduação lato sensu ou especialização, enquanto alguns estão com pós-graduação stricto sensu, já concluídas ou em andamento. A formação superior de todos os docentes, junto com a continuidade de seus estudos, demonstra um forte compromisso com o aprimoramento profissional e o interesse por questões importantes no campo da educação.

A seguir, apresenta-se um quadro com informações sobre a formação acadêmica dos docentes, com a finalidade de contextualizar o perfil do grupo participante da pesquisa.

Quadro 2 – Formação dos participantes do Grupo Focal

Participantes	**Formação**
Participante 1	Graduação em Pedagogia.
Participante 2	Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e mestrado em andamento.
Participante 3	Graduação em Pedagogia.
Participante 4	Graduação em Pedagogia.
Participante 5	Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia e mestrado em andamento.
Participante 6	Mestre em Educação, doutorado em andamento.
Participante 7	Formação em nível médio no curso normal e graduação em Pedagogia em andamento.
Participante 8	Graduação em Pedagogia e especialização em Educação de Jovens e Adultos.
Participante 9	Mestre em Educação

Fonte: Autoral.

Os participantes foram recepcionados com uma pequena lembrança e o ambiente foi preparado com a disponibilidade de água e suco, como forma de acolhimento e promoção de um clima agradável para a realização do grupo focal. Esses gestos visaram criar um ambiente confortável e receptivo, facilitando a interação e o engajamento dos participantes ao longo do encontro. Como os encontros demandam uma permanência razoável, é necessário garantir que o espaço seja confortável (Gatti, 2005, p. 24).

Figura 3 – Lembranças



Fonte: Autoral.

Ainda nas orientações quanto ao local das interações, Gatti (2005, p. 24) destaca que a disposição das cadeiras precisa ser planejada para promover a comunicação direta entre os participantes. A escolha de um arranjo, seja em círculo, ao redor de uma mesa ou de maneira avulsa, deve permitir que todos se encontrem face a face, assegurando um ambiente direto de troca de ideias. Na pesquisa, as cadeiras foram dispostas em formato circular, com o objetivo de favorecer a interação entre os participantes e estimular um ambiente dialógico. Essa configuração contribuiu para a criação de um espaço horizontal e colaborativo, no qual todos podiam se ver, ouvir e participar ativamente das discussões propostas no grupo. A figura 4 a seguir ilustra a organização do espaço.

Figura 4 – Local dos encontros



Fonte: Autoral.

Para a realização do grupo focal, foram utilizados recursos tecnológicos essenciais para o bom andamento da atividade. O notebook foi utilizado para acessar e exibir o conteúdo digital, enquanto o projetor de imagens possibilitou a projeção de materiais visuais relevantes para as discussões.

Seguindo o roteiro previamente elaborado para a primeira reunião do grupo focal, foi iniciada a explicação das diretrizes da pesquisa, de forma clara e detalhada, com o objetivo de garantir que todos os participantes se sentissem à vontade e seguros ao longo do processo. Primeiramente, foi enfatizada a participação voluntária, sendo esclarecido que a decisão de continuar ou interromper a participação na pesquisa seria inteiramente voluntária e poderia ser tomada a qualquer momento, sem que houvesse qualquer tipo de prejuízo para os participantes.

Na sequência, foi assegurado o sigilo e a confidencialidade das informações compartilhadas durante a conversa. Ficou claro que todas as contribuições seriam tratadas com discrição, de forma que nenhuma informação pessoal fosse divulgada ou associada aos participantes de maneira identificável, garantindo a proteção da privacidade de todos.

Outro ponto importante abordado foi a liberdade para se manifestar. Foi destacado que os participantes teriam total liberdade para expressar suas opiniões e questionamentos, sem receio de julgamentos ou desconfortos. Procurou-se criar um ambiente de confiança e respeito, onde as falas seriam recebidas de maneira aberta e construtiva.

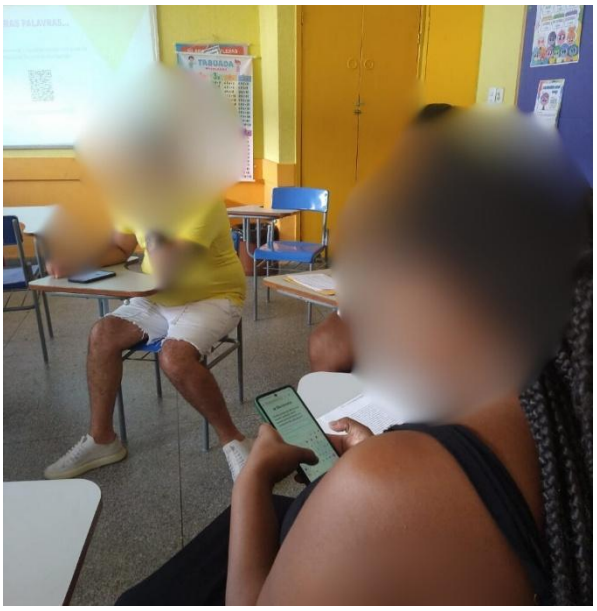
Além disso, foi reforçada a possibilidade de interrupção a qualquer momento durante o processo. A intenção foi garantir que o grupo tivesse total autonomia e que qualquer desconforto fosse prontamente acolhido.

Por fim, foi estabelecido coletivamente que a dinâmica dos encontros seria pautada em um ambiente seguro e acolhedor, no qual todos os participantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas experiências e contribuições de maneira livre e respeitosa.

De acordo com Gatti (2005, p. 12), a técnica de levantamento de dados por meio de dinâmicas de grupo requer cuidados específicos na sua aplicação. Embora o foco da discussão deva ser mantido, é importante criar um ambiente em que os participantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões de maneira livre e ativa. Isso significa que o grupo deve ser conduzido de forma a garantir um clima de confiança, onde os participantes possam explorar diferentes pontos de vista sem medo de julgamento ou pressões externas. Esse ambiente aberto é essencial para que as discussões ocorram de maneira produtiva.

Com o intuito de iniciar as trocas e promover a aproximação entre os participantes, foi proposta uma dinâmica interativa de abertura. A atividade consistiu na construção coletiva de uma nuvem de palavras, acessada por meio de um *QR Code* disponibilizado pela pesquisadora/mediadora, por meio da plataforma *Mentimeter*. Os participantes foram convidados a responder a seguinte pergunta: “Quais palavras vêm à sua mente quando você pensa em ludicidade no contexto da educação?”. A Figura 5 ilustra o momento da realização da dinâmica pelos participantes.

Figura 5 – Dinâmica de abertura



Fonte: Autoral.

Durante a atividade, as professoras demonstraram grande entusiasmo ao participar da construção da nuvem de palavras. Ficaram visivelmente engajadas e surpresas ao ver a nuvem projetada, o que evidenciou seu interesse e envolvimento com o tema proposto.

A proposta teve como objetivo promover a aproximação entre os participantes e estimular a interação inicial, além de possibilitar o mapeamento das concepções espontâneas relacionadas ao tema. A construção coletiva da nuvem de palavras, gerada a partir da participação ativa de todos, serviu como um ponto de partida para as reflexões e discussões que se seguiram ao longo do encontro. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 36) ressalta que:

> Vários autores consideram que se podem usar algumas técnicas de animação de grupo ou exercícios – evidentemente escolhidos de forma adequada a um grupo de pesquisa e aos propósitos desta – para aquecer os participantes, fazendo com que se voltem uns para os outros, e não para o moderador, que se percebam e atuem em busca de cooperação.

É importante destacar que, conforme Gatti (2005, p. 37), o exercício proposto não deve ser visto apenas como uma brincadeira, mas sim como uma atividade diretamente vinculada ao problema de pesquisa. O conteúdo da dinâmica deve estar alinhado aos objetivos do estudo, contribuindo efetivamente para as reflexões e o

desenvolvimento da pesquisa, e não se restringindo a um simples momento de entretenimento ou descontração.

A partir deste momento, os temas começaram a surgir de maneira espontânea, a partir das vivências, anseios e desejos dos participantes. Em raros momentos, apenas quando necessário, o moderador trazia o grupo de volta à linha de pesquisa, sempre com muita sutileza e, algumas vezes, utilizando palavras ou frases-chave que estimulavam o debate e a interlocução entre os participantes. Esse processo propiciou o surgimento de novos assuntos, tanto principais quanto secundários. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 33) destaca que, embora em um grupo interacionista se busque minimizar a intervenção do pesquisador/moderador, permitindo que o grupo defina suas próprias prioridades em relação aos temas tratados, este, o moderador, deve ser contido, mas não passivo. Ele deve estimular o debate e a interação, especialmente em momentos decisivos, onde o debate tende a se encerrar rapidamente. O moderador deve desafiar os participantes, trazendo à tona questões já previamente definidas, sem considerá-las como verdades absolutas, mas como temas a serem discutidos e aprofundados.

Os dados foram coletados a partir de registros realizados pela pesquisadora/mediadora e por uma pessoa auxiliar, que não participou ativamente do grupo, mas se propôs a registrar o evento por meio de fotografias e anotações escritas, auxiliando a mediadora. Essa profissional, uma estagiária que atua na unidade de educação, contribuiu com o processo de documentação. Além disso, a mediadora realizou registros por meio de gravações em áudio, utilizando um aparelho de celular, para garantir a captura das discussões e interações ocorridas durante o grupo focal.

No final do grupo focal, a dinâmica da nuvem de palavras foi repetida com o objetivo de promover uma comparação entre as percepções iniciais e aquelas que surgiram ao longo da discussão. A ideia era observar como as reflexões e ideias dos participantes poderiam ter evoluído durante o encontro. Ao repetir a pergunta "Quais palavras vêm à sua mente quando você pensa em ludicidade no contexto da educação?", buscou-se identificar possíveis mudanças nas associações e concepções do tema, refletindo as influências das interações e debates ocorridos durante o encontro.

A comparação entre as respostas iniciais e finais da dinâmica da nuvem de palavras pode ser visualizada nas Figura 6 e 7. Nela, é possível observar as mudanças

nas percepções dos participantes sobre o tema, evidenciando as influências das discussões e reflexões ao longo do grupo focal.

Figura 6 – Nuvem de palavras inicial



Fonte: Autoral.

Figura 7 – Nuvem de palavras final



Fonte: Autoral.

No sentido de comparação, é possível perceber o enriquecimento da nuvem de palavras final em relação à inicial, resultado das interações e trocas promovidas ao

longo do grupo focal. Observa-se que alguns dos termos presentes na nuvem final emergiram diretamente das discussões realizadas entre os participantes, sendo retomados como pautas durante as conversas, o que evidencia a construção coletiva de sentidos sobre os temas, ou o próprio cerne da pesquisa.

O primeiro encontro do grupo focal teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Ao final da atividade, os participantes expressaram percepções positivas sobre a experiência, ressaltando o caráter formativo e enriquecedor das discussões. A Participante 3 expressou espontaneamente:

> Gostaria que toda quarta-feira tivesse uma reunião tão proveitosa quanto essa. Achei muito bom participar, escutar os colegas, refletir. Foi uma troca muito rica. Não se intimide, sua pesquisa é muito importante. Você deveria apresentar para mais pessoas e até mesmo para a comunidade (Participante 3).

Esse depoimento evidencia o engajamento ativo do grupo, o reconhecimento do impacto da pesquisa e o potencial da metodologia adotada como um espaço valioso para o diálogo, a reflexão coletiva e a construção de conhecimentos. A troca de experiências entre os participantes contribuiu para uma compreensão mais profunda do tema, reforçando a relevância e a aplicabilidade da abordagem utilizada no encontro.

5.2 Segunda Reunião do Grupo Focal

O segundo encontro do grupo focal ocorreu na quarta-feira, 2 de abril de 2025, durante o período destinado ao planejamento coletivo dos docentes. No entanto, essa data coincidiu com a expansão do projeto “Quarta Presente” para os alunos do quinto ano, conforme noticiado no portal da Prefeitura de Niterói, em 9 de abril de 2025. Em decorrência de ajustes operacionais relacionados à implementação do referido projeto na unidade de educação onde a pesquisa foi realizada, um dos professores participantes da pesquisa foi realocado para atender a uma demanda emergencial e, por esse motivo, não pôde participar do segundo encontro. Como esse era o último encontro do grupo focal, sua ausência impossibilitou a continuidade de sua participação na pesquisa, resultando em seu desligamento do estudo. Com a sua saída, o número de participantes da pesquisa foi reduzido para oito.

A pesquisadora/mediadora explicou novamente as diretrizes do grupo, embora estas fossem as mesmas do primeiro encontro, garantindo que os participantes estivessem cientes da participação voluntária, do sigilo e confidencialidade, da liberdade para se manifestar, da possibilidade de interrupção e da criação de um ambiente seguro e acolhedor. Em relação a esse ambiente, foi assegurado que o espaço seria conduzido de maneira a garantir o respeito e a confiança entre todos os participantes, proporcionando um local onde se sentissem confortáveis para compartilhar suas experiências.

Ao iniciar o grupo, antes mesmo de a mediadora explicar novamente as diretrizes para a realização do grupo focal e reafirmar o sigilo e a confidencialidade — garantindo que nenhuma informação pessoal seria divulgada ou associada aos participantes de forma identificável — as professoras trouxeram espontaneamente depoimentos significativos, provenientes de vivências e reflexões que surgiram a partir do primeiro encontro do grupo.

A Participante 6 declarou: "Eu me peguei pensando sobre alfabetização e em como eu não fui formada para alfabetizar, como minha formação foi deficiente nesta área".

Já a Participante 8 compartilhou uma angústia que estava vivenciando em sua vida pessoal, no momento de alfabetização de seu filho, declarando:

> Ainda temos hoje em dia sofrimento no momento de alfabetização, com exigências que frustram a criança, gerando uma escrita vazia. Meu filho está em um processo de alfabetização conduzido de maneira totalmente tradicional, sem nenhum tipo de ludicidade, nem mesmo um desenho para pintar, e tem apresentado sinais de ansiedade porque sua professora está cobrando letra cursiva e ele não consegue fazer o 'i' cursivo (Participante 8).

Na sequência, os participantes foram convidados a recordar e compartilhar as brincadeiras e atividades lúdicas que marcaram suas trajetórias no processo de alfabetização. O objetivo dessa atividade foi explorar como essas experiências lúdicas estiveram presentes no aprendizado das primeiras palavras, possibilitando uma reflexão sobre o papel da ludicidade na alfabetização, além de fomentar a troca de experiências sobre a utilização de brincadeiras no contexto educacional.

Durante essa reflexão, os participantes foram incentivados a revisitar sua própria época de alfabetização, lembrando-se das brincadeiras ou atividades lúdicas realizadas na escola, sendo convidados a compartilhar aquelas que mais impactaram

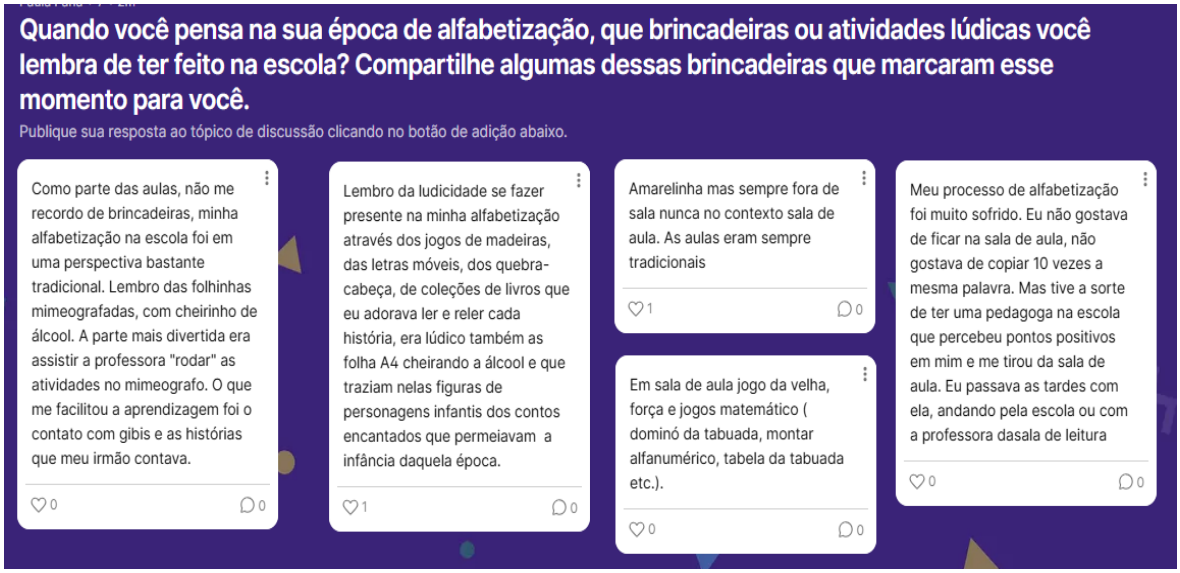
esse momento em suas histórias. Para compartilhar suas experiências, os participantes acessaram a plataforma *Padlet*, por meio da leitura de um *QR Code* (Figura 8), e criaram um mural digital, que aqui estão expostos nas Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Participante utilizando o Padlet



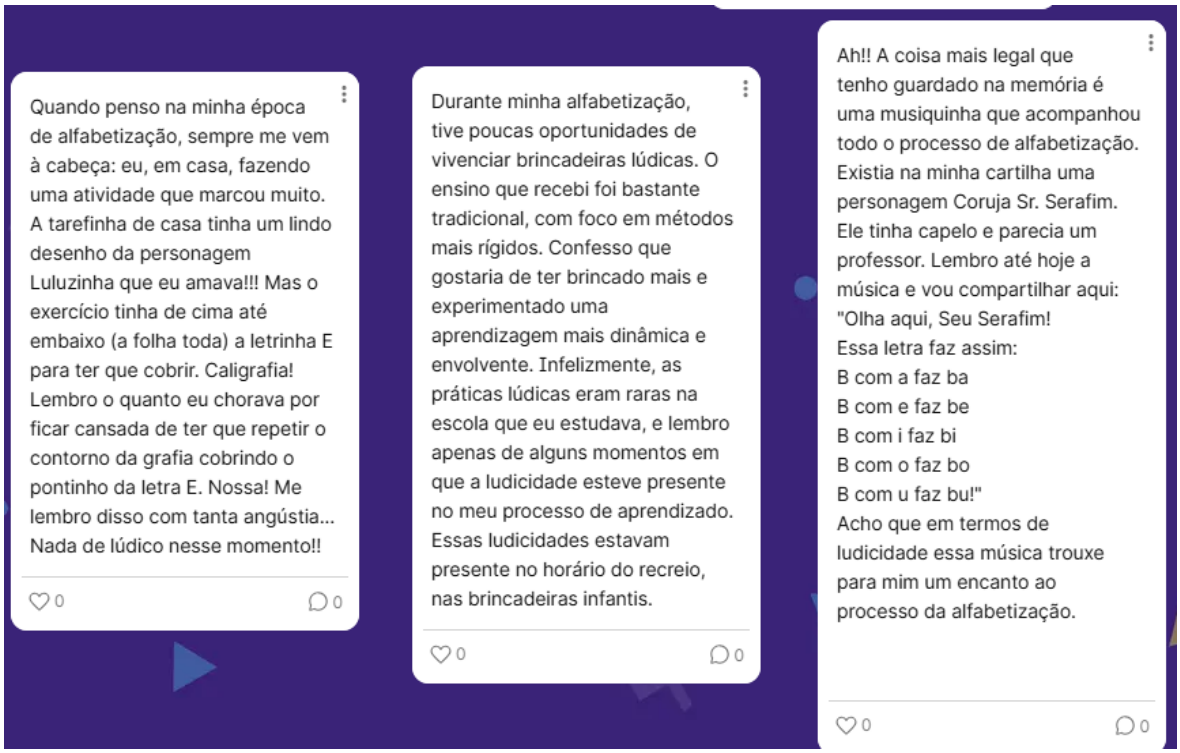
Fonte: Autoral.

Figura 9 – Mural digital colaborativo (parte 1)



Fonte: Autoral.

Figura 10 – Mural digital colaborativo (parte 2)



Fonte: Autoral.

Esses depoimentos iniciais proporcionaram uma reflexão, trazendo à memória o período de alfabetização vivenciado pelos participantes e evidenciando a potência do resgate das lembranças como instrumento de análise. A escolha pela dinâmica do mural coletivo foi fundamentada na perspectiva de Gatti (2005, p. 11), que aponta esse tipo de estratégia como uma técnica importante para a compreensão dos processos de construção da realidade, comportamentos, atitudes, bem como das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias dos sujeitos envolvidos.

Em seguida, foi realizada a apresentação do material didático elaborado para o projeto. As professoras demonstraram grande entusiasmo diante das possibilidades pedagógicas que o material oferecia, destacando seu potencial para ampliar as estratégias de ensino no processo de alfabetização. Além disso, puderam contribuir com sugestões para o nome do material. Após a apresentação, foi aplicada uma avaliação do material didático por meio de um questionário, com o objetivo de reunir percepções e sugestões sobre o conteúdo apresentado, as propostas metodológicas e sua aplicabilidade no contexto educacional.

A partir das memórias compartilhadas pelos participantes no mural digital e de seus depoimentos, vivências e experiências ao longo dos dois dias de encontro, diversos temas emergiram espontaneamente, gerando interações significativas no grupo focal. Entre eles, destacaram-se as comparações entre a alfabetização vivenciada no passado e as práticas observadas no contexto atual, bem como os desafios no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, a ausência de ludicidade, as deficiências na formação docente e a transição para o ensino fundamental. Esses e outros temas que se articularam ao longo das conversas no grupo focal serão aprofundados nas seções seguintes deste trabalho, incluindo também a avaliação do material didático proposto.

5.3 Discussões e Achados do Grupo Focal

A partir da realização dos grupos focais e considerando a Análise Temática como a metodologia definida para esta pesquisa, foi realizado o agrupamento de todos os materiais produzidos durante o campo, incluindo as anotações pessoais da pesquisadora, os áudios dos encontros, as imagens e os materiais gerados pelos participantes plataformas digitais, como nuvens de palavras, o mural digital construído no *Padlet* e as respostas ao questionário (*Google Forms*). Na Fase 1, houve a familiarização com os dados obtidos nos encontros do grupo focal, realizando leituras repetidas do material, buscando entender os sentidos presentes, o perfil dos participantes e dar significado ao que foi discutido e debatido durante as reuniões.

Após esse processo de reconhecimento dos dados, foram organizados os assuntos em códigos, os quais poderiam ou não dar origem a temas ou subtemas. Os códigos foram identificados manualmente e, entre os mais representativos, destacaram-se: adaptação, brincar, vivência, alfabetização, formação, tecnologia, recursos digitais lúdicos, estrutura, planejamento e políticas.

Na Fase 2, foram separados os assuntos com potencial para gerar temas, fazendo uma primeira organização dos dados.

Seguindo para a Fase 3, foram revisados e refinados os códigos com o objetivo de verificar se os temas que emergiram representavam efetivamente os dados coletados e se eram coesos dentro do conjunto de informações. Esse processo envolveu a modificação, exclusão ou subdivisão de temas, além da criação de novos, quando necessário.

Na Fase 4, foi realizada uma revisão dos temas para garantir que estavam adequadamente representados e alinhados com os dados obtidos, refinando-os para refletir com precisão os dados e os objetivos da pesquisa.

Na Fase 5, foram definidos e nomeados os temas. Após uma reflexão detalhada, foram atribuídos nomes claros e concisos a cada tema, garantindo que refletissem fielmente os significados essenciais aos dados analisados. Também foram revisadas as conexões entre os temas, esclarecendo como eles se relacionam e se complementam, proporcionando uma compreensão mais profunda dos aspectos investigados.

Por fim, chegou-se à Fase 6, com a finalização do relatório. Nesta etapa, foram tratados os temas definidos e organizados na Fase 5 de forma detalhada, sendo apresentados de maneira clara e coesa. Cada tema foi ilustrado com exemplos extraídos dos dados, acompanhados de uma interpretação minuciosa dos achados, permitindo uma compreensão aprofundada dos aspectos investigados. O relatório, assim, sintetizou todo o processo de Análise Temática, oferecendo uma visão completa dos resultados e das reflexões geradas durante a pesquisa.

5.3.1 Adaptação das crianças ao novo contexto escolar

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi percebida, pela maioria dos participantes, como um momento marcado por ruptura e desafios significativos para as crianças. As falas evidenciam que essa mudança vai além do aspecto físico do ambiente escolar, envolvendo também transformações nas rotinas, nas exigências pedagógicas e nas relações afetivas estabelecidas pelas crianças. Esse novo contexto é descrito por educadores e responsáveis como um espaço mais rígido, onde além de haver menor flexibilidade há uma maior cobrança por resultados, o que repercute diretamente na forma como as crianças vivenciam o processo de adaptação.

Essa percepção é ilustrada na fala de um dos participantes da pesquisa, que afirma:

> A transição deveria ser um elo, mas vejo como uma ruptura tanto para os estudantes quanto para os professores, devido às questões sociais, emocionais e pedagógicas. Muitas crianças saem de um ambiente mais lúdico e acolhedor, para um espaço com muitas exigências acadêmicas (Participante 5).

Essa fala evidencia como a mudança de etapa escolar, em vez de representar uma continuidade no processo educativo, é vivida como uma quebra abrupta. Tal ruptura impacta não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional das crianças, exigindo das instituições escolares uma atenção maior ao acolhimento e à adaptação nesse momento de transição.

> A percepção de descontinuidade entre as duas etapas do processo educativo também é reforçada por outros participantes, que destacam o impacto emocional e estrutural dessa mudança. Como descreve uma das docentes: “Uma grande ruptura, envolvendo a organização dos espaços, tempos e práticas pedagógicas” (Participante 9).

A recorrência da palavra ruptura nas falas dos participantes chama atenção para a forma abrupta como a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem sido experienciada tanto por crianças quanto por educadores. Isso confirma a hipótese principal que esta pesquisa traz desde o início. Mais do que uma simples mudança de etapa, essa transição é percebida como uma quebra – nas práticas, nos vínculos afetivos e nas dinâmicas escolares –, revelando uma falta de continuidade pedagógica e emocional que dificulta o processo de adaptação. E, principalmente: demonstra uma forte perda da dimensão do lúdico, que poderia ser o elemento central a garantir esse elo.

Nesse mesmo sentido, a fala do Participante 6 traz novos elementos à discussão ao destacar os impactos da mudança no cotidiano escolar de crianças e professores:

> Os estudantes sofrem com a mudança radical do espaço de aprendizado, pois o lúdico no Ensino Fundamental é pouco explorado. Já os professores costumam ter dificuldade para lidar com as necessidades dos alunos diante do cuidar, além da formalidade do ensinar (Participante 6).

Essa observação evidencia não apenas a ruptura nas práticas pedagógicas, mas também a distância entre aquilo que as crianças demandam emocionalmente e o que lhes é oferecido, de fato, nesse novo ciclo. A escassez de propostas lúdicas torna o ambiente menos atrativo e afetuoso, enquanto a ênfase na formalidade pode fragilizar os vínculos essenciais para uma adaptação saudável. Por sua vez, os professores enfrentam desafios para integrar o cuidado à prática docente, revelando uma necessidade de maior apoio e formação para lidar com essa etapa de transição.

O participante 1 reforça a complexidade da transição ao apontar que: “Os professores enfrentam desafios de adaptar o ensino, equilibrando o lúdico com a sistematização dos conteúdos”. Essa observação evidencia a tensão constante entre manter elementos que favorecem o desenvolvimento integral da criança e atender às exigências curriculares do Ensino Fundamental. Para que essa transição ocorra de forma menos abrupta, é fundamental que haja um planejamento intencional e colaborativo, que envolva tanto a escola quanto as famílias. O apoio institucional, aliado ao diálogo constante com os responsáveis, torna-se essencial para construir pontes entre as etapas, assegurando que o processo educativo preserve a continuidade pedagógica e emocional necessária ao bem-estar e à aprendizagem das crianças.

O material didático desenvolvido no âmbito desta pesquisa apresenta uma seleção de jogos e atividades lúdicas, organizadas de forma prática e acessível, com o objetivo de apoiar o trabalho docente na implementação do lúdico no cotidiano escolar, considerando os desafios enfrentados no equilíbrio entre ludicidade e sistematização das aprendizagens, mencionados anteriormente pelo Participante 1. As propostas do e-book estão acompanhadas da identificação das habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respeitando a faixa etária e o ano de escolaridade dos estudantes.

Diante dessas reflexões, a fala do participante 8 traz uma perspectiva mais esperançosa e ao mesmo tempo crítica, ao afirmar:

> Percebo que tem se tornado uma transição dialógica, na qual hoje se entende que cada etapa tem suas especificidades, entretanto, estão interligadas, se tornando amplo e contínuo na formação dos sujeitos (Participante 8).

Essa visão aponta para um avanço importante na compreensão da transição como parte de um percurso formativo integrado, respeitando as particularidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas reconhecendo suas conexões. No entanto, o participante também ressalta que o desafio persiste na construção de uma relação verdadeiramente dialógica entre as instituições, especialmente no que se refere às documentações internas dos alunos, aspecto que pode garantir a continuidade do acompanhamento pedagógico e emocional. Assim, a transição escolar demanda não apenas mudanças práticas, mas um compromisso coletivo com a escuta, o diálogo e a articulação entre os profissionais de ambas as etapas.

As percepções manifestadas pelos participantes reforçam reflexões já presentes na literatura acadêmica, como as de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), ao evidenciarem que a transição para o Ensino Fundamental é marcada por sentimentos complexos nas crianças, que oscilam entre o entusiasmo pelas novas aprendizagens e as dificuldades enfrentadas na adaptação às exigências escolares. Os autores apontam que a escola pode atuar tanto como uma aliada nesse processo, quando estabelece relações acolhedoras e reconhece as múltiplas formas de expressão infantil, quanto como um obstáculo, ao desconsiderar as trajetórias e necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, as narrativas coletadas demonstram que a forma como os adultos – professores, gestores e familiares – se posicionam diante da escuta e do acolhimento infantil é decisiva para que o ingresso nessa nova etapa da educação básica possa favorecer o desenvolvimento integral e a adaptação das crianças.

5.3.2 A vivência na alfabetização

Nas discussões referentes às vivências dos estudantes no primeiro ano do Ensino Fundamental, os participantes evidenciaram que as fragilidades presentes no processo de transição entre as etapas impactam diretamente a forma como as crianças experienciam esse novo momento escolar. As falas coletadas indicam que a ausência de continuidade pedagógica e afetiva interfere não apenas na adaptação às novas rotinas, mas também no engajamento das crianças nas atividades de alfabetização, refletindo-se em seus comportamentos, emoções e aprendizagens.

Os dados também evidenciam que, na percepção dos participantes, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, muitas vezes, não se configura como um processo estruturado e gradual. Pelo contrário, foi descrita nos grupos focais como uma passagem brusca, marcada por mudanças abruptas nas dinâmicas pedagógicas e organizacionais. Ressaltou-se que essa transição deveria ser vivenciada de forma processual, respeitando o tempo das crianças e possibilitando momentos coletivos de aprendizagem. Enquanto na Educação Infantil prevalecem práticas mais interativas e lúdicas, como as rodas de conversa e brincadeiras em grupo, o ingresso no Ensino Fundamental costuma ser associado à adoção de uma organização mais tradicional, com alunos dispostos em fileiras, individualizados e submetidos a um modelo de ensino mais formal. Tal mudança de configuração parece

impactar diretamente a forma como as crianças se sentem e se relacionam com o novo espaço de aprendizagem.

Essa percepção foi reafirmada na fala do participante 2, que destacou: “Não existe um processo de transição. Essa transição deveria ser feita aos poucos, como um processo contínuo. Deveriam existir momentos de aprender em grupo”. Essa afirmação reforça o olhar crítico dos participantes sobre a ausência de um planejamento que respeite a lógica de continuidade entre as etapas.

Outro aspecto destacado pelos participantes refere-se às dificuldades enfrentadas pelas crianças ao se inserirem no novo ambiente escolar. Segundo o participante 1, muitas chegam ao Ensino Fundamental com limitações para ocupar o espaço de forma segura e ativa, demonstrando incerteza quanto ao seu lugar nas dinâmicas escolares. Essa observação foi complementada pela participante 5, ao apontar que, além de se adaptarem às novas regras e rotinas, as crianças também precisam desenvolver rapidamente níveis mais elevados de autonomia e habilidades sociais mais complexas.

Um dos principais desafios apontados pelos participantes diz respeito à exigência de desenvolvimento acelerado das habilidades necessárias para o processo de alfabetização. O participante 4 destacou que:

> O maior desafio para as crianças na alfabetização é desenvolver em pouco tempo a maturidade, a coordenação motora e os conhecimentos básicos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Essa observação sublinha a complexidade do processo de alfabetização, que não envolve apenas a aquisição de habilidades cognitivas, mas também o amadurecimento físico e emocional das crianças. O tempo limitado para esse desenvolvimento, somado às mudanças abruptas nas práticas pedagógicas ao ingressarem no Ensino Fundamental, pode gerar dificuldades adicionais no desenvolvimento e na adaptação das crianças às novas exigências escolares.

Diante dos desafios relatados, emergiu entre os participantes um questionamento comum: como apoiar as crianças na adaptação ao novo ritmo e estilo de organização característicos do Ensino Fundamental? Essa indagação aponta para uma preocupação legítima com o bem-estar e o desenvolvimento das crianças nessa nova etapa da educação e no processo de alfabetização. À luz desse debate, o participante 3 respondeu de forma objetiva ao apontar a ludicidade como caminho

possível. Em sua fala, destacou que o brincar pode atuar não apenas como estratégia de acolhimento e adaptação, mas também como instrumento de aprendizagem, favorecendo o engajamento ativo das crianças e servindo como elo entre as práticas da Educação Infantil e as exigências do novo ciclo escolar.

No que diz respeito ao uso da ludicidade no processo de alfabetização, a maioria dos participantes relatou incorporar atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas, reconhecendo seu valor tanto no acolhimento quanto na mediação da aprendizagem. Apenas uma participante se distanciou desse posicionamento, afirmando: “Raramente. Porque venho de uma formação tradicional, não sei trabalhar com ludicidade, é algo desafiador e considero que para alfabetizar, em etapa inicial, seja necessário ter uma sistematização formal” (Participante 6).

Sua resposta evidencia uma perspectiva pedagógica marcada por modelos mais convencionais de ensino, nos quais a ludicidade ainda não foi incorporada como parte do repertório profissional, apontando para a importância da formação continuada que valorize práticas mais sensíveis às especificidades da infância.

A ludicidade, portanto, foi reconhecida pela maioria dos participantes não apenas como um recurso metodológico pontual, mas como uma abordagem fundamental para o ensino na infância. Um dos participantes ampliou essa perspectiva ao afirmar:

> Temos que pensar em ludicidade pra toda a educação básica, indo para além da infância, mas ligada à alegria do aprender, aprender de forma feliz. A criança é um ser brincante, as atividades lúdicas são essenciais quando se trata de abrir caminhos para a imaginação e criação. Hoje, no ambiente educacional, temos problema em garantir momentos brincantes, precisamos repensar nossas práticas (Participante 8).

Sua fala reforça a compreensão de que o brincar não deve ser restrito à Educação Infantil, mas ressignificado como prática pedagógica contínua, capaz de sustentar o interesse, a criatividade e o envolvimento das crianças mesmo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nas falas analisadas, organizou-se a seguir uma síntese das atividades lúdicas mencionadas pelos participantes. O quadro 3 apresenta as estratégias utilizadas no processo de alfabetização, permitindo visualizar a variedade de práticas que articulam ludicidade e aprendizagem no cotidiano escolar.

Quadro 3 – Atividades lúdicas mencionadas pelos participantes

Participante	Atividades lúdicas utilizadas
Participante 1	Jogo de tabuleiro, bingo, jogo da memória, caça ao tesouro, jogo da forca, cantigas e rimas.
Participante 2	Quebra-cabeça, dominó das sílabas e letras móveis.
Participante 3	Cantigas, letras móveis e jogo da memória com imagens e letras.
Participante 4	Bingo de palavras, história coletiva, caça-palavras e caça-rimas.
Participante 5	Bingo de letras, músicas e jogo da memória.
Participante 6	Jogo da memória, forca, cruzadinha, quebra-cabeça e jogo da memória.
Participante 7	Caça-rimas, quebra-cabeças, caça-palavras, jogo da memória, dominós, jogos com fichas para pareamento.

Fonte: Autoral.

Considerando os desafios mencionados, o material didático desenvolvido nesta pesquisa contempla uma seleção de jogos e atividades lúdicas, organizadas para apoiar o trabalho docente no desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e da escrita de forma lúdica. Os jogos iniciais, como quebra-cabeça e jogo da memória, foram selecionados para estimular habilidades essenciais, como coordenação motora, atenção e raciocínio lógico, que atendem às necessidades apontadas no processo de alfabetização, especialmente durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A seleção avança pelos jogos de rima, que estimulam a consciência fonológica, e alcança os jogos de formação de palavras, que desenvolvem a leitura e a escrita por meio da associação entre letras e sons, permitindo que os estudantes formem palavras e ampliem seu vocabulário. Esses jogos fortalecem habilidades linguísticas essenciais, como o reconhecimento de palavras e a compreensão de seus significados.

Concluindo, e em consonância com as considerações dos docentes, Silva (2022) afirma que o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos sociais, emocionais, familiares e culturais. Segundo o autor, através da brincadeira, as crianças desenvolvem habilidades cruciais como criatividade, concentração, raciocínio lógico e motricidade. Essa perspectiva reforça a

ideia de que, no processo de alfabetização, o brincar vai além de um recurso pedagógico lúdico, sendo uma ferramenta essencial para o fortalecimento das capacidades cognitivas e sociais das crianças.

5.3.3 A ludicidade mediada por tecnologias digitais no processo de alfabetização

A análise dos dados obtidos no campo revela que a ludicidade desempenha um papel importante nas práticas dos docentes alfabetizadores, sendo frequentemente mediada por tecnologias digitais. Tais tecnologias foram reconhecidas como recursos metodológicos que, além de potencializar o engajamento dos estudantes, contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do processo de alfabetização. Os professores participantes da pesquisa destacaram que o uso de recursos digitais não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a motivação e o interesse das crianças. Nesse contexto, a ludicidade, ao ser integrada às ferramentas digitais, foi percebida como uma estratégia didática capaz de tornar o ensino mais atrativo e significativo. Esse ponto de vista pode ser reforçado pela fala do Participante 1: “As tecnologias digitais podem apoiar o processo de alfabetização de diversas formas, tornando a aprendizagem mais lúdica e interativa. Eu utilizo as ferramentas digitais, como: Aplicativos educativos para smartphones e tablets, jogos educativos, sites interativos e vídeos de animação e músicas”. Este depoimento evidencia a valorização do aspecto lúdico como elemento facilitador do ensino, especialmente quando associado a práticas tecnológicas que respeitam o ritmo de aprendizagem e favorecem a participação ativa das crianças.

Além de reconhecerem o potencial lúdico das tecnologias digitais, os docentes também atribuíram a elas um papel complementar ao processo de ensino-aprendizagem. A Participante 5 ressaltou: “A tecnologia na educação é mais um complemento à aprendizagem, pois envolve interação, maior engajamento dos estudantes, além da adequação à BNCC. Utilizo músicas e vídeos disponíveis no *YouTube*, alguns jogos digitais, quando possível, e também aplicativos de contação de histórias”. Essa fala destaca que o uso pedagógico da tecnologia não substitui métodos convencionais de ensino, mas amplia as possibilidades educativas ao proporcionar experiências mais dinâmicas e contextualizadas, alinhadas às competências gerais propostas pela BNCC (Brasil, 2017).

Apesar das percepções positivas relatadas, alguns docentes destacaram um desafio recorrente nas práticas com ludicidade: a compreensão das crianças sobre o que constitui o "aprender". Segundo os participantes, é comum que os estudantes associem a aprendizagem a atividades com estruturas mais convencionais, como a escrita formal ou exercícios padronizados.

A integração entre tecnologia, ludicidade e os objetivos da BNCC foi percebida como um caminho viável para promover uma alfabetização mais inclusiva e atualizada, que considera as múltiplas linguagens, os diferentes ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, recursos digitais não apenas podem trazer ludicidade, mas também podem reforçam o compromisso com uma prática pedagógica intencional, crítica e conectada às demandas contemporâneas da educação.

A participante 3 reforçou uma visão atualizada da prática pedagógica: “A alfabetização também e acontece com o uso das tecnologias digitais.” Essa afirmação reflete a compreensão de que, no cenário atual, a alfabetização não se resume apenas ao domínio da leitura e escrita.

O participante 8 complementou a fala sobre a alfabetização atravessada pelas tecnologias digitais, destacando que a alfabetização é um processo contínuo e em constante evolução: “Estamos em constante processo de alfabetização. Assim como a língua falada e escrita, as tecnologias trazem diversos significados de palavras, de acordo com os grupos e épocas em que são utilizadas.” Este depoimento sublinha a ideia de que, no contexto digital, o significado e o significante de palavras e símbolos variam conforme o contexto social e temporal, refletindo a dinâmica das práticas comunicativas e das mudanças culturais. O docente ilustrou essa questão de forma lúdica, dizendo: “Hoje, quem usa ‘kkkkkk’ para indicar sorriso é da era dos dinossauros, como dizem as crianças.” Essa afirmação não apenas brinca com a evolução da linguagem digital, mas também evidencia como as gerações mais jovens, imersas nas tecnologias digitais, constroem e ressignificam os códigos e símbolos, ampliando as possibilidades de interpretação na comunicação mediada por tecnologia.

O participante 8 também destacou o impacto positivo das tecnologias digitais no processo de criação de materiais alfabetizadores, afirmando: “Eu acredito que as tecnologias digitais podem e têm apoiado o processo de criação de materiais para a alfabetização e tornado a aprendizagem mais dinâmica.” Essa reflexão evidencia

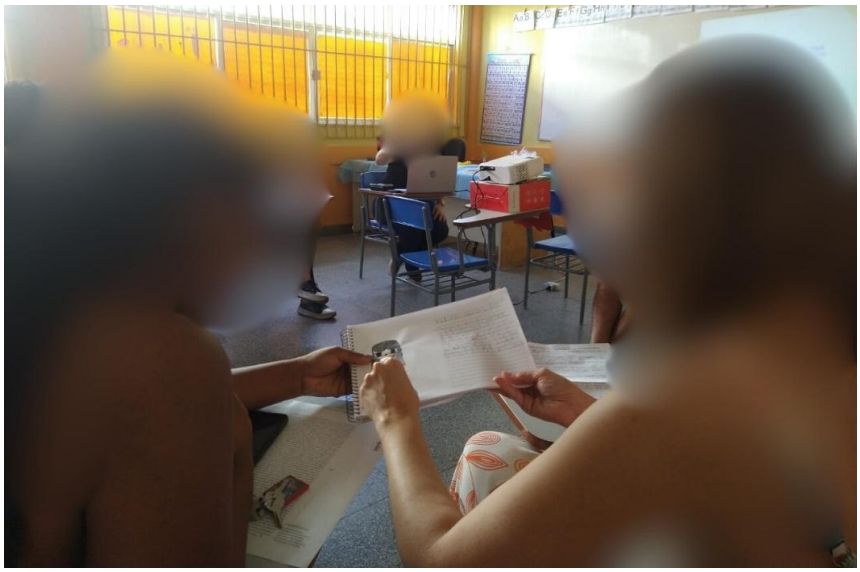
como as tecnologias digitais têm transformado as práticas pedagógicas, não apenas ampliando o acesso a recursos educativos inovadores, mas também proporcionando uma aprendizagem mais interativa e envolvente.

Um dos participantes compartilhou conosco uma experiência realizada com os estudantes de sua turma:

> Durante uma atividade no laboratório de mídias, observei que as crianças estavam discutindo as características de seus avatares em jogos digitais. Então, sugeri que elas criassem esses personagens no mundo real, por meio de desenhos e colagens, mas com o uniforme da escola. Em seguida, lancei um desafio: escrever um texto sobre o seu personagem na rotina escolar. O resultado foi a produção de textos criativos e interessantes, explorando o dia a dia dos estudantes (Participante 3).

O momento de troca de experiências e reflexões gerado pela atividade proposta pelo participante 3 aos seus estudantes, que se utilizou dos conhecimentos de mundo e das vivências das crianças como recurso, integrando-os ao processo de aprendizagem, foi ilustrado na Figura 11.

Figura 11 – Troca de experiências no grupo focal



Fonte: Autoral.

A seguir, apresenta-se o quadro 4, que sintetiza as contribuições dos docentes participantes sobre as tecnologias digitais utilizadas em suas práticas pedagógicas, conforme discutido no grupo focal. Essas falas compõem um dos códigos emergentes da análise temática, denominado “recursos digitais lúdicos”, e reforçam a relação entre ludicidade, tecnologia e alfabetização nas experiências relatadas pelos professores.

Quadro 4 – Tecnologias digitais utilizadas pelos docentes

Participante	Tecnologias digitais mencionadas
Participante 1	Aplicativo para smartphones e tablets, jogos digitais educativos e a mesa educacional alfabeto.
Participante 2	*Deezer* (aplicativo de música).
Participante 3	Jogos digitais e mesa alfabeto.
Participante 4	Aplicativos de música, filmes, desenhos, e vídeos, como o *youtube* e mesa alfabeto.
Participante 5	Alguns jogos digitais, quando possível e vídeos no *youtube*.
Participante 6	Vídeos e desenhos animados na plataforma de vídeo online.
Participante 7	Tablets, mesa alfabeto, computador e televisão.
Participante 8	Vídeos, plataforma de aprendizagem, aplicativos e mesa alfabeto.

Fonte: Autoral.

Dentre os recursos tecnológicos mencionados pelos docentes, destacou-se a mesa alfabeto, um dispositivo interativo que combina elementos visuais, sonoros e sensoriais para auxiliar no processo de alfabetização. A unidade de educação onde a pesquisa foi realizada conta com um Laboratório de Mídias equipado com computadores, impressora, *netbooks*, mesas de luz e mesa alfabeto. Esse ambiente tem sido utilizado como espaço complementar às práticas de sala de aula, permitindo que as crianças explorem os conteúdos de forma mais autônoma e lúdica.

A Mesa Educacional Alfabeto, criada pela empresa brasileira Positivo Informática S/A, é um equipamento voltado para fins pedagógicos que integra diferentes softwares com propostas educativas. Seu objetivo é promover o desenvolvimento de habilidades essenciais no processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que amplia os conceitos de aprendizagem por meio de experiências lúdicas e interativas, tornando o ato de ler e escrever mais atraente e prazeroso para os alunos (Souza, 2015).

Figura 12 – Mesa educacional alfabeto

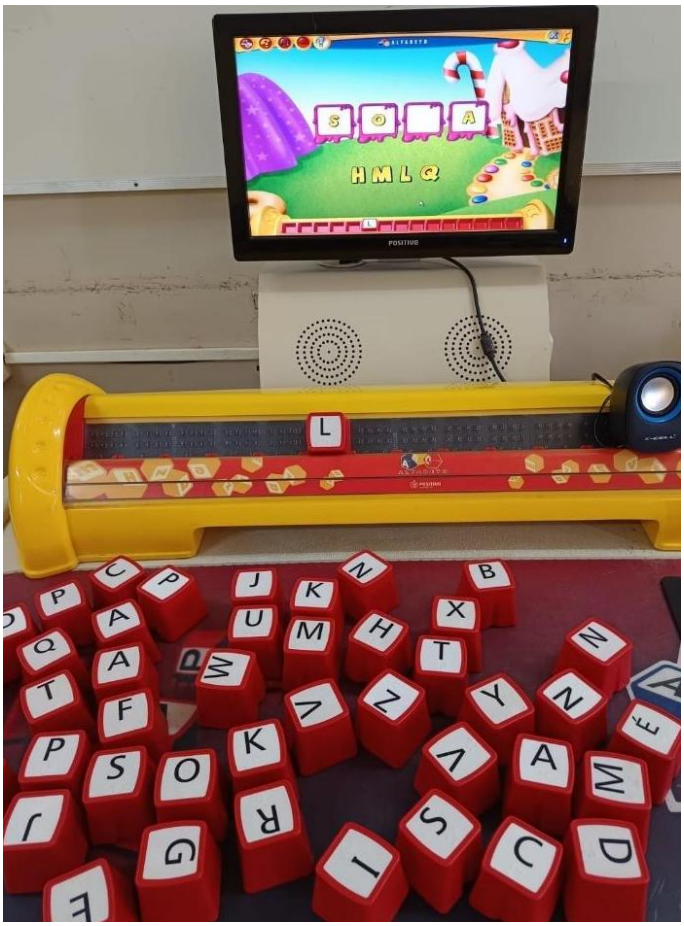


Fonte: Autoral.

Complementando as potencialidades do recurso, Souza (2015) aponta que o equipamento conta com um repertório inicial de mais de 400 palavras, integradas a representações visuais e sonoras, o que favorece o reconhecimento e a associação entre imagem, som e escrita. Um diferencial importante é a possibilidade de ampliar esse banco de palavras, permitindo aos professores incluir novos termos e adaptar as atividades às realidades e interesses dos alunos.

Dessa forma, a Mesa Educacional Alfabeto revela-se como um recurso que responde a diversas demandas relacionadas ao processo de aprendizagem, especialmente no contexto da alfabetização. Conforme observa Souza (2015), trata-se de uma ferramenta com intencionalidade pedagógica, cuja integração às aulas de informática educativa pode potencializar o ensino por meio da interação, da motivação e da construção ativa do conhecimento. Sua contribuição se mostra válida independentemente do método de alfabetização adotado, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira envolvente, significativa e centrada na criança.

Figura 13 – Atividade na mesa educacional alfabeto



Fonte: Autoral.

Dessa forma, a análise dos dados coletados permite concluir que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas escolas está diretamente relacionado ao contexto digital em que estamos inseridos. Nesse cenário, as práticas pedagógicas não podem continuar as mesmas, sendo essencial que os métodos tradicionais sejam ressignificados para se adaptarem às novas formas de conceber e potencializar o aprendizado dos estudantes do século XXI.

Neste sentido um dos participantes destacou: “As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais hoje são indispensáveis na sala de aula e no ambiente escolar estão interligados. Eu considero que são inseparáveis, um complementa o outro” (Participante 4).

Araújo, Pinheiro e Santos (2020) destacam que, no contexto digital atual, a construção do conhecimento exige uma transformação nas abordagens pedagógicas, que precisam ser ajustadas às exigências e características do ambiente contemporâneo. Esse entendimento reflete-se nas percepções dos docentes

participantes da pesquisa, que enfatizaram a relevância da integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, pois elas tornam o ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às competências exigidas pelos tempos atuais.

5.3.4 Formação docente e planejamento pedagógico

Nos depoimentos dos docentes alfabetizadores, ficou perceptível a preocupação com a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no processo de alfabetização. Muitos relataram, de forma clara, as dificuldades que enfrentaram em relação à sua formação, destacando que ela nem sempre proporcionou as competências necessárias para lidar com os desafios específicos do ensino da leitura e escrita. Essa preocupação foi enfatizada pelo participante 6, que, assim como muitos de seus colegas, destacou a insuficiência percebida na formação acadêmica para a alfabetização. Em suas palavras, “na licenciatura não aprendemos a alfabetizar, aprendemos na vivência". Essa fala reflete uma realidade compartilhada por diversos docentes, indicando que, embora a formação inicial forneça uma base teórica relevante, é na experiência prática, em sala de aula, que realmente se constroem as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da alfabetização. Essa lacuna na formação formal foi apontada como um fator que dificulta a aplicação de métodos pedagógicos diversificados no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o mesmo participante chamou atenção para as dificuldades enfrentadas por professores que não passaram pelo curso normal — voltado para a preparação de docentes para a Educação Básica, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental — que enfrentam desafios na organização pedagógica das atividades. Em suas palavras: "Quem não passou pelo curso normal, na maioria das vezes nem mesmo consegue organizar o quadro de forma pedagógica". Essa declaração evidencia que alguns docentes enfrentam dificuldades, no cotidiano escolar, para planejar e conduzir suas aulas.

No que diz respeito à ludicidade, o participante compartilhou suas dificuldades em aplicar abordagens lúdicas e diversificadas no processo de alfabetização, mencionando a influência de uma formação tradicional. Em sua fala, afirmou: “Eu raramente aplico atividades lúdicas e diversificadas no processo de alfabetização, pois

venho de uma formação muito tradicional. Isso se torna algo desafiador para mim" (Participante 6).

Além disso, a dificuldade em integrar a ludicidade ao ensino da alfabetização se repetiu nas falas dos participantes em relação ao uso de tecnologias digitais. A formação docente foi apontada pelos participantes como um dos principais desafios enfrentados na integração das tecnologias digitais ao processo educacional, inclusive no contexto da alfabetização. Um dos participantes destacou a ausência de iniciativas que estimulem a experimentação e a criatividade tecnológica por parte dos docentes, afirmando: "Além da falta de projetos para estimular a criatividade tecnológica nos professores, arrisco dizer que necessitamos de uma alfabetização digital para saber o que buscar e como buscar" (Participante 2). A declaração evidencia que a carência de formação específica impacta diretamente na possibilidade dos educadores de selecionar, utilizar e explorar, de forma crítica e intencional, as ferramentas digitais disponíveis no ambiente escolar.

Essa percepção também foi compartilhada por outros docentes, que relataram experiências semelhantes ao se depararem com tecnologias digitais no contexto educacional. O participante 8 observou que a escassez de estímulos para a formação pedagógica impacta diretamente na atualização didática necessária para enfrentar as exigências da nova era educacional. Ele afirmou: "A pouca estimulação e promoção de formação pedagógica é outro fator que dificulta a atualização didática necessária à nova era educacional".

Por sua vez, o participante 4 ressaltou que a falta de conhecimento por parte dos docentes representa um desafio considerável para utilização dos recursos digitais com fins pedagógicos. Em sua fala, apontou que: "A falta de conhecimento e domínio dos professores sobre as ferramentas e recursos digitais dificulta sua aplicação no ensino".

Embora a maioria dos professores participantes do grupo focal tenha relatado o uso de ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas — ainda que de forma básica, pontual e restrita — todos enfatizaram a formação docente como elemento fundamental para a efetiva integração dessas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Diante das fragilidades apontadas na formação docente, especialmente no que diz respeito ao uso de abordagens inovadoras e tecnologias digitais, o planejamento pedagógico surge como um elemento essencial para que essas práticas sejam

incorporadas de maneira significativa no processo de alfabetização. Superar as lacunas formativas exige, entre outros aspectos, intencionalidade na organização das ações em sala de aula. Como ressaltou uma das participantes: “Quando pensamos em ludicidade ou no uso de tecnologias como os games, não pensamos no brincar por brincar. É um brincar dirigido, um brincar com propósito, planejado para o desenvolvimento.”

A esse respeito, Deitos e Aragón (2021) destacam a importância de que as práticas pedagógicas, especialmente aquelas envolvendo recursos e tecnologias digitais, estejam previstas no planejamento do professor de maneira intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem. As autoras ressaltam que tais propostas devem estar conectadas às demais atividades desenvolvidas na alfabetização, contribuindo para a construção do conhecimento de forma integrada. Nesse sentido, o uso de recursos tecnológicos e lúdicos deve ser pensado como parte de um conjunto estruturado de ações pedagógicas, considerando as exigências do cenário educacional contemporâneo.

De acordo com os dados obtidos no campo, Deitos e Aragón (2021) apontam que as tecnologias digitais, quando integradas de forma adequada ao processo de alfabetização, têm o potencial de enriquecer a aprendizagem, ao envolver os estudantes de forma ativa nas propostas pedagógicas. No entanto, as autoras destacam que os docentes ainda manifestam preocupações em relação à qualidade dessas abordagens. Elas enfatizam que, para que as tecnologias sejam positivamente aplicadas, é fundamental que os professores recebam uma formação sólida, que os habilite a compreender como e quando utilizar essas ferramentas, para evitar que sejam aplicadas de maneira isolada e desconectada das demais estratégias pedagógicas, prejudicando a coerência do processo de ensino-aprendizagem.

5.3.5 Desafios para a integração das tecnologias digitais no processo de alfabetização

Além dos desafios relacionados à formação docente para o uso das tecnologias digitais na alfabetização, os professores mencionaram outras dificuldades. Ficou evidente, na fala da participante 8, a necessidade de informatizar as unidades de educação, especialmente quando ela destacou: “A sala de aula ainda é analógica”, evidenciando a dificuldade de integrar as tecnologias digitais no processo de ensino-

aprendizagem. Esse aspecto da infraestrutura foi apontado como um fator limitante, refletindo a falta de recursos adequados para criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e tecnológico.

Nesse contexto, a necessidade de recursos individuais para o uso pedagógico das tecnologias digitais também foi ressaltada por outros participantes. A participante 3, por exemplo, destacou que, na unidade de educação, os alunos receberam tablets para uso pedagógico, mas esses dispositivos permanecem em casa, sendo utilizados na escola apenas mediante solicitação da professora, que pede aos estudantes que tragam os aparelhos para a sala de aula. No entanto, apesar da disponibilização desses recursos, as salas de aula ainda carecem de uma infraestrutura apropriada para o uso eficiente das tecnologias digitais. Exemplos disso incluem a falta de tomadas suficientes para o carregamento dos aparelhos e a necessidade de melhorias na parte elétrica da escola, o que limita a continuidade das atividades pedagógicas que dependem desses dispositivos.

A maioria dos professores participantes afirmou que, embora os alunos tenham recebido os tablets para uso pedagógico no final de 2024, muitos já não os possuem. De acordo com os relatos, alguns dispositivos foram danificados, enquanto outros passaram a ser utilizados pelas famílias para fins diversos, o que comprometeu sua utilização no ambiente escolar. De acordo com os relatos, alguns dispositivos foram danificados, enquanto outros passaram a ser utilizados pelas famílias para fins diversos, o que comprometeu sua utilização no ambiente escolar, tornando seu uso limitado para a ação pedagógica.

Os professores participantes foram unânimes ao apontar a precariedade do acesso à internet na escola como uma das principais dificuldades, fator que compromete diretamente o uso pedagógico dos dispositivos digitais. Uma das participantes relatou que, ao tentar utilizar os tablets dos estudantes para ensinar o conteúdo de divisão por meio de jogos digitais educativos, enfrentou grande dificuldade para encontrar um ponto de conexão funcional. Segundo seu relato, foi necessário percorrer corredores e até mesmo o pátio da escola em busca de sinal, sendo possível acessar a internet apenas nas proximidades da secretaria. Esse fato não apenas inviabilizou o uso planejado da tecnologia em sala de aula, como também tornou a experiência desestimulante e pouco viável do ponto de vista pedagógico, evidenciando mais uma barreira à efetiva integração das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

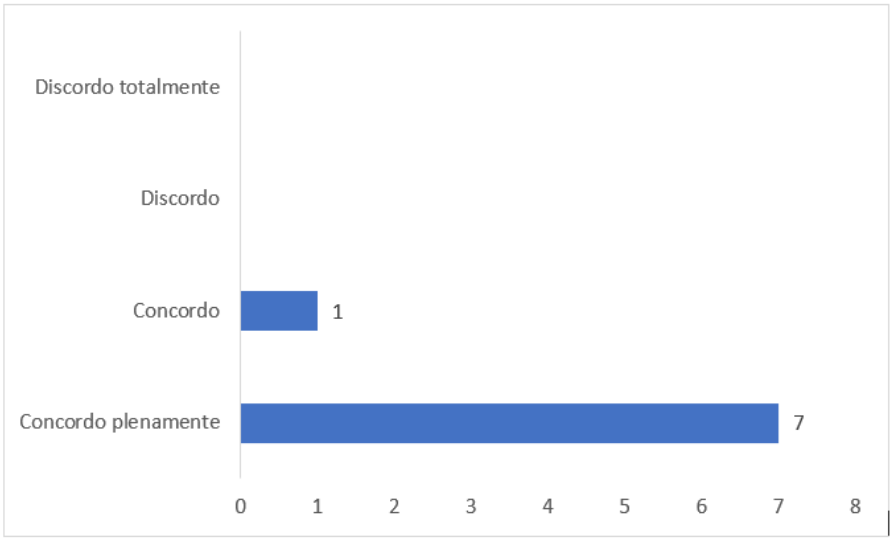
Os desafios apontados pelos professores participantes do grupo focal coincidiram com os achados de Scherer e Brito (2020), que, ao analisarem escolas públicas de Educação Básica, identificaram como principais obstáculos a carência de infraestrutura e a limitação no acesso à internet de qualidade em todos os espaços escolares. Essa convergência reforça a ideia de que a integração efetiva das tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem exige não apenas formação docente contínua, mas também condições materiais que viabilizem sua aplicação no cotidiano escolar.

5.4 Análise da avaliação do material didático

O material didático desenvolvido ao longo da pesquisa foi avaliado pelos participantes por meio de um questionário, disponibilizado na plataforma *Google Forms*. O questionário consistiu em 13 questões objetivas, além de perguntas abertas, nas quais os participantes puderam fornecer respostas mais detalhadas e descritivas. Os oito participantes do segundo dia do grupo focal responderam ao questionário. Essa abordagem permitiu uma análise abrangente do material proposto, oferecendo uma visão mais profunda sobre a percepção dos docentes em relação à sua aplicabilidade e eficácia no contexto educacional.

Ao serem questionados sobre a variedade de jogos lúdicos oferecidos pelo *e-book* e sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais, a maioria dos professores avaliou positivamente a variedade de jogos lúdicos oferecidos no material, destacando sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais. O Gráfico 1 reflete essa avaliação positiva.

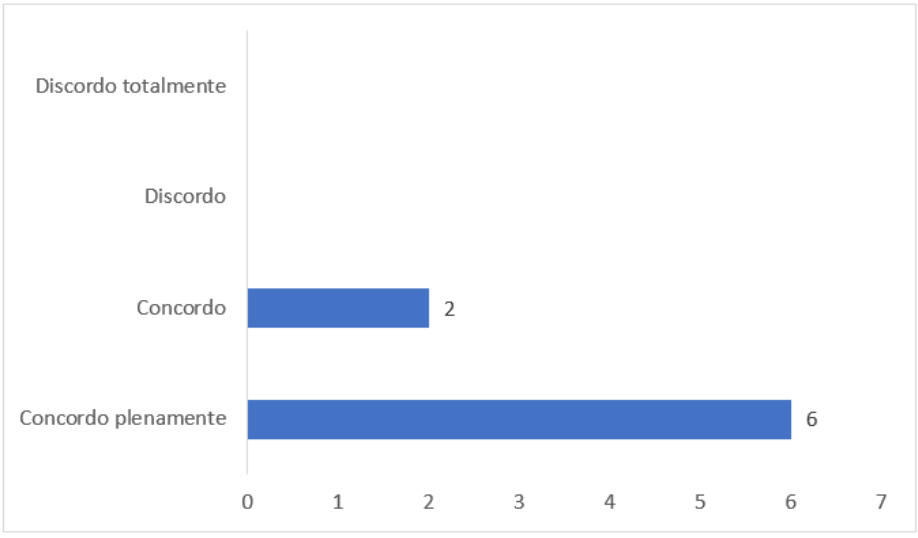
Gráfico 1 – Avaliação da versatilidade dos jogos lúdicos no e-book



Fonte: Autoral.

Além de considerarem os jogos lúdicos do *e-book* variados e adaptáveis a diferentes contextos pedagógicos, os professores também avaliaram sua adequação ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A maioria dos participantes reconheceu que as atividades propostas favorecem o processo de alfabetização ao estimular competências como atenção, concentração e raciocínio linguístico. Essa avaliação, apresentada no Gráfico 2, reforça a percepção de que os recursos lúdicos presentes no material contribuem com os objetivos específicos da alfabetização, ao promoverem experiências de aprendizagem mais envolventes e significativas.

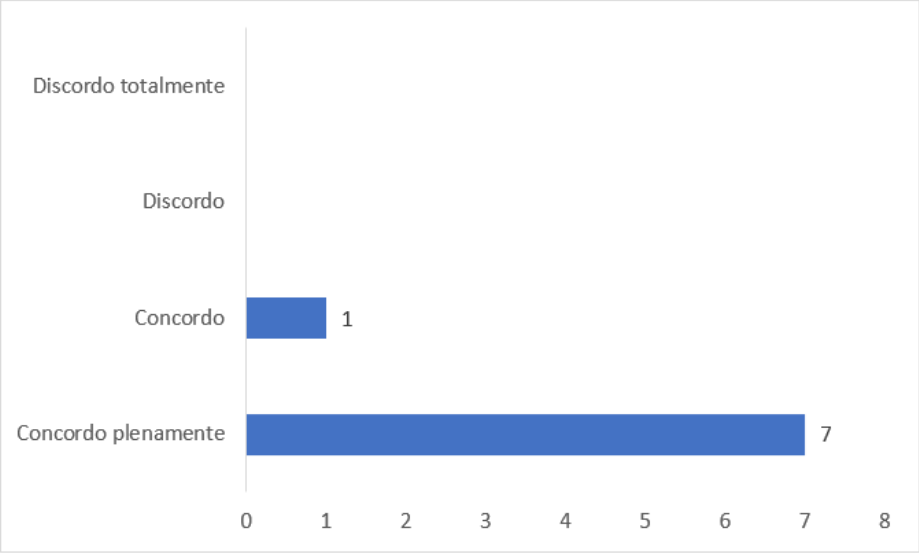
Gráfico 2 – Adequação dos Jogos ao Desenvolvimento das Habilidades de Leitura e Escrita



Fonte: Autoral.

Quanto ao impacto das tecnologias digitais, especialmente os jogos e outras ferramentas tecnológicas propostas no material didático, a maioria dos participantes concordou plenamente que essas atividades podem melhorar a motivação e o engajamento dos estudantes durante o aprendizado. O Gráfico 3 ilustra essa avaliação positiva.

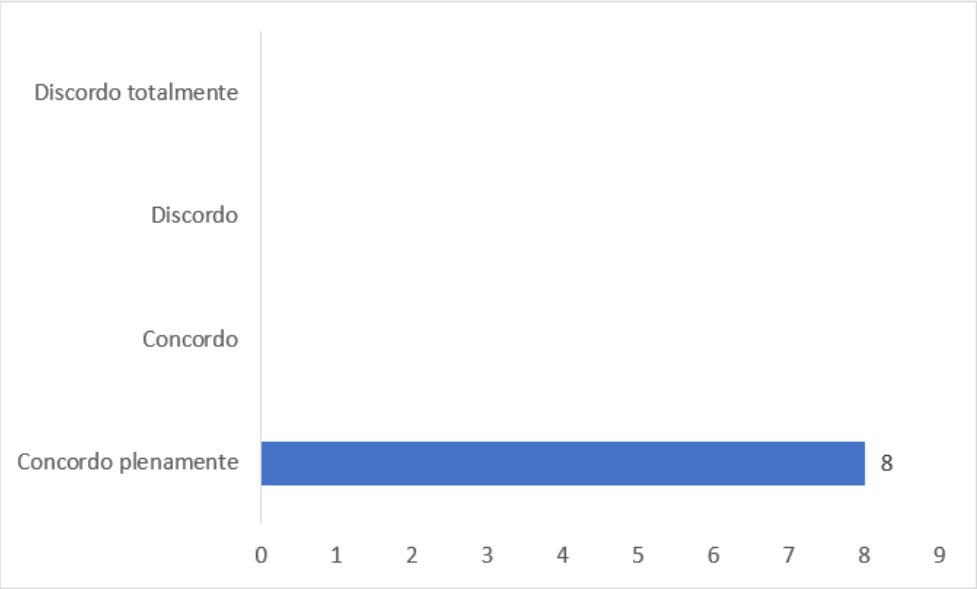
Gráfico 3 – Impacto das tecnologias digitais na motivação e no engajamento dos estudantes



Fonte: Autoral.

Em relação à clareza e acessibilidade dos recursos tecnológicos apresentados no e-book, todos os participantes concordaram plenamente que o material pedagógico é de fácil compreensão e uso. Os professores destacaram que as orientações e ferramentas propostas são claras e bem organizadas, o que facilita sua aplicação no contexto educacional. O Gráfico 4 reflete essa avaliação unânime dos participantes sobre a clareza e acessibilidade dos recursos tecnológicos oferecidos no material didático, evidenciando a percepção positiva dos educadores quanto à facilidade de implementação em sala de aula e ao suporte necessário para sua utilização.

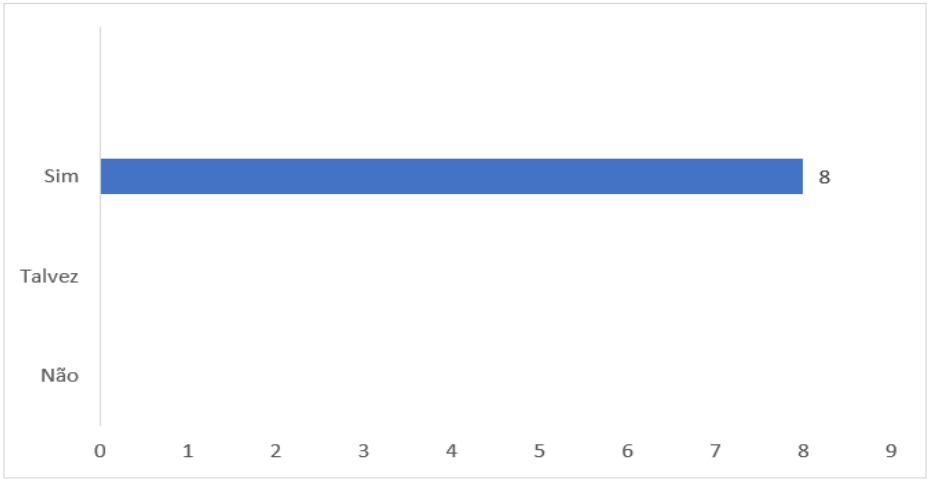
Gráfico 4 – Clareza e Acessibilidade dos Recursos Tecnológicos apresentados no material didático



Fonte: Autoral.

Ao serem questionados sobre a possibilidade de utilizar as atividades propostas no *e-book* com os estudantes de suas turmas, todos os docentes responderam afirmativamente. Essa unanimidade indica que os professores reconheceram a relevância e a aplicabilidade prática do material, demonstrando confiança em sua utilidade pedagógica. O Gráfico 5 ilustra essa aceitação integral das propostas do material didático, reforçando seu potencial inserção nas práticas escolares.

Gráfico 5 – Intenção de uso das atividades propostas no e-book

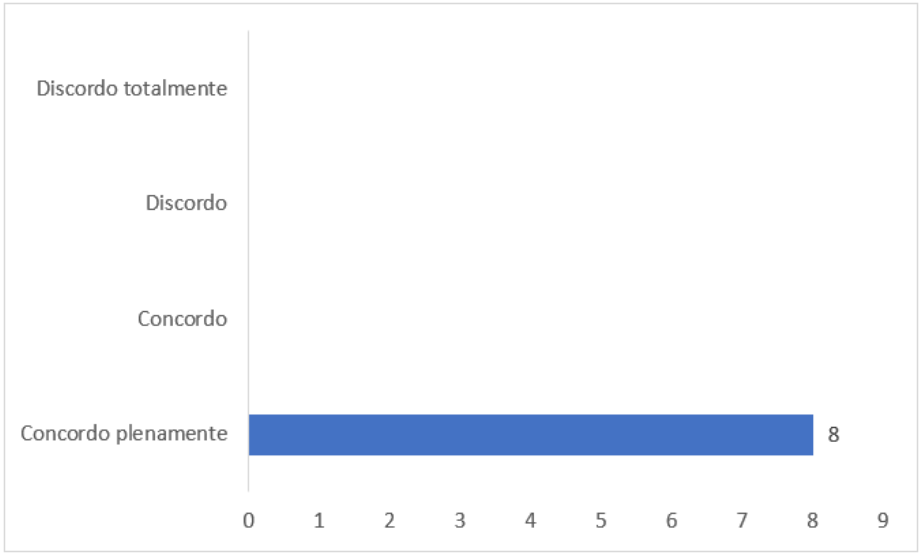


Fonte: Autoral.

A sexta questão do formulário foi condicional, sendo direcionada apenas aos participantes que, porventura, tivessem respondido talvez ou não à pergunta sobre a intenção de utilizar as atividades propostas no material didático com suas turmas. No entanto, como todos os docentes afirmaram que utilizariam as propostas apresentadas, essa pergunta acabou não sendo respondida por nenhum participante. O resultado reforça a aceitação positiva do produto e a percepção de sua pertinência para a prática pedagógica.

Os participantes também avaliaram a estrutura do e-book, considerando aspectos como organização, linguagem e layout. Todos os docentes concordaram plenamente que esses elementos contribuem para facilitar o entendimento e a aplicação das propostas pedagógicas, lúdicas e tecnológicas. Essa percepção evidencia que o material apresenta uma composição clara, acessível e funcional, o que favorece sua utilização no planejamento e na prática docente. O Gráfico 6 apresenta essa avaliação dos educadores quanto à estrutura do material.

Gráfico 6 – Avaliação da estrutura do material didático



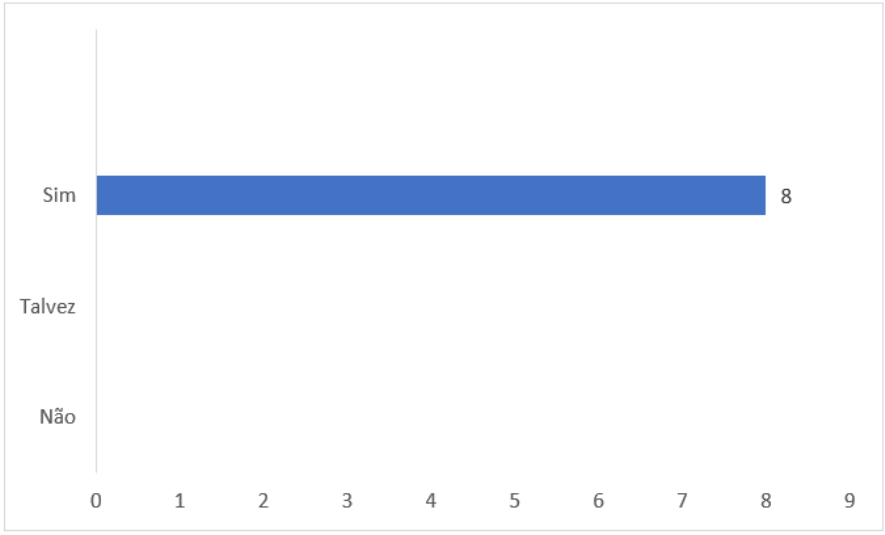
Fonte: Autoral.

A oitava questão do formulário, por sua vez, foi condicional, direcionada exclusivamente aos participantes que, eventualmente, discordassem da avaliação positiva sobre a estrutura do material didático desenvolvido. No entanto, como todos os docentes avaliaram favoravelmente essa dimensão do *e-book*, a pergunta não foi respondida por nenhum participante. Esse resultado reforça a percepção geral de que a organização e a clareza da linguagem presentes no material atendem

adequadamente às necessidades dos educadores, facilitando a aplicação das propostas pedagógicas, de caráter lúdico e tecnológico, na rotina diária do ambiente educacional.

No que diz respeito à recomendação do material didático a outros educadores, todos os participantes manifestaram concordância (Gráfico 7), reforçando a ideia de que o e-book tem potencial para ser compartilhado, contribuindo com a ampliação de práticas pedagógicas que integrem ludicidade e tecnologias digitais no processo de alfabetização.

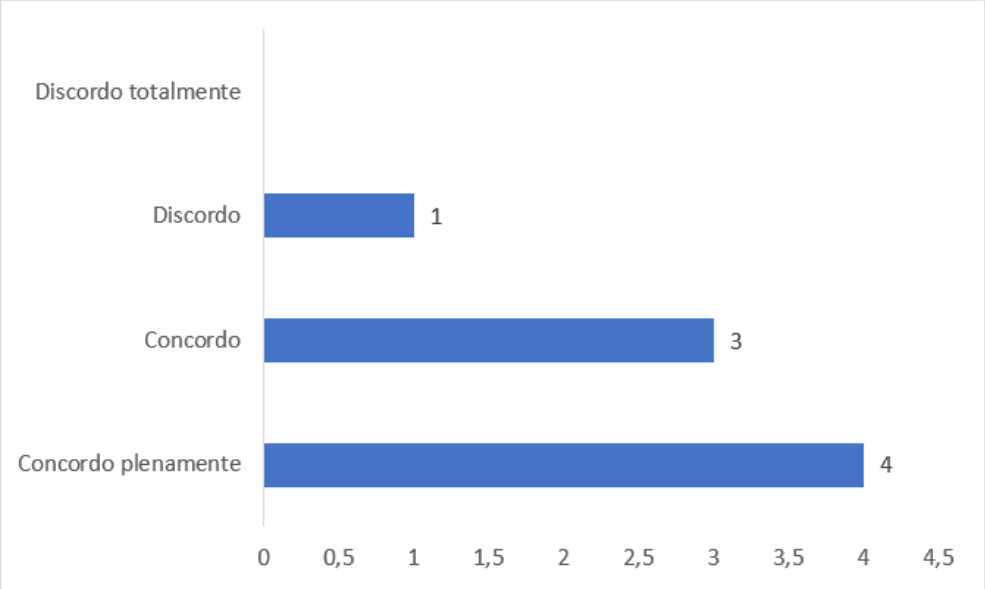
Gráfico 7 – Recomendação do material didático



Fonte: Autoral.

Em relação à contribuição das propostas lúdicas mediadas por tecnologias digitais do material didático para o desenvolvimento integral dos estudantes, a maioria dos docentes avaliou positivamente. No entanto, um dos participantes discordou dessa avaliação. O Gráfico 8 reflete essa avaliação, destacando o reconhecimento da efetividade do *e-book*.

Gráfico 8 – Contribuição do e-book para o desenvolvimento integral dos estudantes



Fonte: Autoral.

Ao discordar da avaliação positiva sobre a contribuição das propostas lúdicas mediadas por tecnologias digitais do material didático para o desenvolvimento integral dos estudantes, a participante 3 justificou sua posição afirmando:

> Apesar de gostar de tecnologia, não posso concordar plenamente que as propostas do *e-book* contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Mas, sem dúvida, concordo que as propostas contribuem de maneira significativa (Participante 3).

É importante destacar a fala da participante 3, que, embora tenha discordado da afirmação objetiva sobre a contribuição das propostas lúdicas mediadas por tecnologias digitais para o desenvolvimento integral dos estudantes, expressou uma posição mais ponderada em sua fala. A docente afirmou que, apesar de não considerar que o material contribua integralmente para esse desenvolvimento, reconhece a sua relevância e influência significativa em aspectos essenciais do processo educativo.

Além dessa visão mais crítica, outras contribuições também evidenciaram diferentes formas de uso do material no cotidiano escolar. Durante o processo de avaliação do material didático, os participantes foram convidados a refletir sobre as possíveis aplicações das propostas lúdicas e dos jogos digitais apresentados no *e-book* em suas práticas pedagógicas. As respostas demonstraram diferentes abordagens sobre como essas ferramentas poderiam ser incorporadas ao

planejamento e às atividades cotidianas em sala de aula. Essas contribuições revelaram tanto a flexibilidade dos recursos quanto a percepção de sua eficácia no desenvolvimento de habilidades essenciais para a alfabetização.

Dentre essas, destaca-se a fala da participante 6:

> Acredito que as atividades diárias de ensino e aprendizagem em sala de aula podem incorporar as propostas lúdicas e os jogos digitais apresentados no *e-book*. Com a disponibilidade de equipamentos eletrônicos e acesso à internet no ambiente escolar, os alunos seriam capazes de desenvolver as atividades de forma autônoma. Na ausência de equipamentos individuais, acredito que seria possível organizar os alunos em grupos ou até mesmo realizar atividades em formato de circuito, em que cada grupo jogaria em momentos distintos da aula, enquanto os demais realizariam outras tarefas. Caso haja falta de internet e equipamentos eletrônicos, penso que o *e-book* e suas dicas poderiam ser adaptados por meio de uma dinâmica de cultura *maker*, permitindo que os alunos construam seus próprios jogos, o que ainda possibilitaria o uso de tecnologia.

A fala da participante 6 reflete uma abordagem inovadora e adaptativa para a utilização das propostas lúdicas e dos jogos digitais no contexto educacional, destacando a flexibilidade e a criatividade no uso dessas ferramentas. Sua sugestão de adaptar as atividades, mesmo na ausência de recursos tecnológicos individuais, como os equipamentos eletrônicos e a internet, é um exemplo de como os professores podem explorar o potencial pedagógico do material, valorizando os conceitos da cultura *maker*[10], uma abordagem que incentiva os alunos a criarem, projetarem e experimentarem com diferentes tecnologias digitais, promovendo a aprendizagem prática e colaborativa, para envolver os estudantes na construção de seus próprios jogos.

Essa visão está em sintonia com as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que regulamenta o uso desses dispositivos em sala de aula, exclusivamente para fins pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação. Dessa forma, o governo reforça a utilização de recursos tecnológicos como ferramentas complementares no ensino, buscando não apenas a inovação pedagógica, mas também o desenvolvimento de habilidades digitais nos estudantes. Por fim, a proposta da participante 6 de incorporar o *e-book* e suas

[10] Paula, Martins e Oliveira (2021) definem a cultura maker como a prática de “colocar a mão na massa” associada ao uso de recursos tecnológicos ou ferramentas de marcenaria, que possibilita ao aluno autonomia para criar, modificar ou transformar objetos.

sugestões dentro de um modelo de ensino que promova criatividade, colaboração e pensamento crítico está alinhada com as atuais políticas públicas educacionais.

Essa proposta de integração entre ludicidade e tecnologia encontra respaldo teórico na literatura recente. Segundo Gonzaga (2023), a cultura *maker*, ao ser associada a abordagens que envolvem o pensamento computacional, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais criativas, inventivas e produtivas. Nesse modelo, os estudantes deixam de ser apenas receptores de conteúdo e passam a atuar como protagonistas no processo de aprendizagem, participando ativamente da criação de soluções e do desenvolvimento de seus próprios conhecimentos por meio da experimentação e da prática.

Os demais docentes também compartilharam percepções relevantes sobre a aplicabilidade das propostas lúdicas e dos jogos digitais em sala de aula. O Quadro 5 reúne uma síntese dessas contribuições, evidenciando as diversas abordagens e possibilidades de implementação desses recursos pedagógicos.

Quadro 5 – Percepções dos Participantes sobre a Aplicabilidade das Propostas Lúdicas e dos Jogos Digitais na Prática Pedagógica

Participante	Percepções sobre a Aplicabilidade Pedagógica das Propostas Lúdicas
Participante 1	Eles são ferramentas que motivam e podem despertar o interesse em aprender, pois favorecem a concentração, a imaginação e a atenção. Podem ser aplicados no dia a dia da sala de aula, antes de uma atividade ou após para reforçar a aprendizagem.
Participante 2	Eu usaria as propostas lúdicas e os jogos digitais para interagir com as minhas aulas. Esses jogos são bem criativos.
Participante 3	Podem contribuir para um processo de alfabetização mais lúdico, interativo, permitindo o protagonismo dos estudantes.
Participante 4	Acredito que os jogos possam ser aplicados para consolidar a aprendizagem reforçando o processo de alfabetização.
Participante 5	Para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas, lúdicas e prazerosas.
Participante 6	Abordagem flexível para uso das propostas lúdicas e jogos digitais, destacando a adaptação das atividades conforme a disponibilidade de recursos tecnológicos, como a cultura *maker* e a construção de jogos pelos alunos.
Participante 7	Podem encantar os alunos com a tecnologia, despertando neles interessante pela explicação da palavra.
Participante 8	Elas se mostram uma aprimoradora do processo de alfabetização.

Fonte: Autoral.

Ao final do questionário, os participantes foram convidados a responder, de forma não obrigatória, a uma questão aberta destinada à coleta de sugestões e observações sobre o material didático, caso tivessem considerações a acrescentar. As respostas apresentadas a seguir expressam percepções espontâneas dos docentes em relação à proposta desenvolvida:

> Tudo está perfeito (Participante 1).
>
> Sugiro que este material seja divulgado em nossa reunião de planejamento coletivo na unidade de educação e até mesmo na nossa rede (Participante 2).
>
> O *e-book* está excelente! Uma ferramenta potente para enriquecimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Participante 3).
>
> Jogos para alfabetização do TEA (Participante 4).
>
> O *e-book* foi muito bem elaborado, podendo alcançar diversos tipos de alunos. Ele está bem interessante e interativo, permitindo que seus recursos facilitem a aprendizagem (Participante 5).
>
> Nos tempos de hoje, não temos como pensar no processo de alfabetização sem incluir recursos digitais. Assim, considerei o e-book um material valioso para o trabalho dos professores com os alunos. Fica como sugestão um volume 2, um *e-book* destinado à formação dos professores em relação ao uso dos recursos tecnológicos. Parabéns pela brilhante produção do *e-book*! Pode acreditar que será um sucesso e norteará o trabalho de inúmeros professores. Muito obrigada por contribuir com o meu fazer pedagógico (Participante 6).
>
> Indico o aplicativo Primeiras palavras (Papumba). Tem uma linguagem infantil, mas talvez pode ser pertinente. Acho que vale a avaliação (Participante 7).
>
> O *e-book* está bem elaborado, criativo e permitirá que muitos educadores possam usufruir dessa ferramenta (Participante 8).

A fala da participante 4, ao sugerir jogos voltados para a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aponta para o potencial desses recursos na construção do aprendizado desses estudantes. Os jogos digitais propostos no material didático, ao utilizarem estímulos visuais e sonoros, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas, uma vez que são capazes de proporcionar uma forma de aprendizagem interativa e multimodal. De acordo com Silva, Santos e Alves (2022), as tecnologias digitais podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA, pois

ajudam a estimular diferentes tipos de percepção e interação, facilitando a inclusão e a alfabetização dessas crianças.

O material didático foi elaborado com o objetivo de fornecer aos professores recursos acessíveis, disponíveis na internet, favorecendo a integração entre ludicidade e tecnologias digitais no processo de alfabetização. Nesse sentido, ao considerar a sugestão da participante 7 sobre o jogo Papumba, optou-se por não incluí-lo no *e-book*, uma vez que o acesso ao seu conteúdo depende de pagamento mensal ou anual. A proposta do material didático é assegurar que os educadores disponham de ferramentas lúdicas e interativas, livres de barreiras financeiras, de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

De modo geral, as observações registradas foram predominantemente positivas e acompanharam elogios à estrutura e ao conteúdo do material didático. Os participantes destacaram sua clareza, coerência e aplicabilidade às práticas pedagógicas, reconhecendo o potencial do recurso para apoiar o processo de alfabetização por meio de propostas lúdicas e do uso de tecnologias digitais. Ao término da apresentação, os professores demonstraram entusiasmo com a possibilidade de implementar o material em suas rotinas escolares e expressaram interesse imediato em ter acesso ao conteúdo, evidenciando o acolhimento favorável da proposta e sua relevância para o contexto educacional.

6 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, buscou-se dar cores à compreensão da ludicidade enquanto estratégia pedagógica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. A análise teórico-bibliográfica permitiu evidenciar o valor atribuído à ludicidade no processo de alfabetização, ressaltando seu potencial de engajamento e significação para a aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma unidade de educação da rede municipal de Niterói e a escuta sensível dos docentes contribuiu para fortalecer essa discussão, trazendo à tona percepções concretas e reais do cotidiano escolar.

Os dados do campo sugerem percepções alinhadas à relevância do lúdico como elemento mobilizador da atenção, da criatividade e do avanço nas práticas educativas. Essas percepções estão fundamentadas na perspectiva da alfabetização discursiva, que entende a linguagem como prática social, na qual o sentido dos enunciados e discursos produzidos pela criança se constrói a partir de suas vivências e interações. Dessa forma, o lúdico emerge como ferramenta importante para tornar os processos mais expressivos, favorecendo a construção do conhecimento e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a alfabetização.

As escolhas do percurso metodológico favoreceram a coleta de dados ricos e aprofundados que, após análise cuidadosa e triangulação com a base teórica, proporcionaram uma reflexão detalhada sobre as percepções e experiências dos docentes. Essa etapa revelou-se fundamental para a identificação dos pontos centrais discutidos nos encontros do grupo focal, conforme destacado por Gatti (2005), oferecendo subsídios importantes para a reflexão acerca das contribuições da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem no ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental, além de possibilitar a construção de material didático relacionado ao tema da pesquisa.

A escuta dos docentes permitiu identificar, de forma organizada, alguns pontos centrais: (1) a percepção predominante de que, no contexto escolar, não ocorre uma transição efetiva entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas sim uma ruptura, que dificulta a continuidade do processo formativo e compromete o desenvolvimento das crianças; (2) o reconhecimento de que a ludicidade possui potencial para promover uma aprendizagem rica, significativa e construtiva, em que o

aluno assume papel ativo no processo educativo, tornando-se protagonista de sua própria trajetória; (3) as dificuldades enfrentadas para implementar práticas pedagógicas lúdicas no cotidiano escolar do Ensino Fundamental, frequentemente atravessadas por limitações de tempo, currículos, infraestrutura e excesso de demandas burocráticas; (4) o reconhecimento das tecnologias digitais, nas falas dos participantes, como fontes inovadoras de ludicidade, capazes de diversificar estratégias didáticas e aproximar o ensino da realidade vivida pelas crianças, contribuindo para a ampliação dos repertórios discursivos e das práticas sociais de linguagem; e (5) o consenso claro quanto à necessidade de formações continuadas que contemplem o uso crítico e pedagógico dessas tecnologias, de modo que não se limitem à aplicação instrumental, mas favoreçam a construção de saberes contextualizados e respeitem a singularidade de cada criança, elementos importantes nas práticas que consideram a alfabetização como processo discursivo.

O material didático desenvolvido a partir desta pesquisa articula-se entre a teoria e a prática pedagógica, valorizando as vivências compartilhadas pelos docentes durante as reuniões do grupo focal. Ao integrar fundamentos teóricos da ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na alfabetização, o material disponibiliza estratégias lúdicas mediadas por recursos tecnológicos digitais, ampliando as possibilidades pedagógicas da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem.

Os impactos e avanços decorrentes desta pesquisa não se encontram plenamente mensuráveis, uma vez que as inovações pedagógicas vinculadas à ludicidade e à utilização do material didático digital são projetadas para apresentar efeitos a médio e longo prazo. Contudo, o material didático apresenta-se como um recurso com potencial para ampliar as práticas educativas e sua implementação e avaliação demandam planejamento cuidadoso e acompanhamento sistemático, configurando-se como possíveis objetos de investigações futuras, que poderão garantir a continuidade da pesquisa e aprofundar a análise sobre as metodologias lúdicas mediadas por tecnologias digitais no contexto escolar.

Ao articular teoria, prática pedagógica e experiência docente, esta investigação reforça a importância de práticas educativas que respeitem o desenvolvimento integral da criança e promovam aprendizagens contextualizadas.

Como proposta para estudos futuros, considera-se pertinente aprofundar a análise dos dados relativos à ludicidade na alfabetização, à luz dos Referenciais

Curriculares da Rede Municipal de Educação do Município de Niterói, bem como de outros documentos normativos locais.

A ludicidade, compreendida como linguagem própria da infância e expressão de múltiplos saberes, revela-se um campo fértil para novas investigações e possibilidades educativas que vão além dos limites da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como o processo de alfabetização. Nesse cenário, tanto a ludicidade quanto esse período de passagem configuram-se como um terreno promissor para o desenvolvimento de novos estudos, novas pesquisas e práticas que valorizem as infâncias, suas culturas e formas de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Elizângela Barbosa de; PINHEIRO, Valdirene Costa de Souza; SANTOS, Ana Carolina dos. Tecnologias digitais educacionais nos processos de alfabetização e letramento. **IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**, 2020. Disponível em: https://grcmlesydpcd.objectstorage.sasaopaulo-1.oci.customeroci.com/p/OQwcvnOc63O08Gc2Kv4OTbJttj5ik60dguiDIyyQ0wuo5SWnjHOLW9wNbyINqI/n/grcmlesydpcd/b/dtysppobjmntbkp01/o/media/doity/submissoes/artigoe3e930944fa71d9b83f578f4ac4331d9040f18a7-segundo_arquivo.pdf. Acesso em: 19 mai. 2025.

BACURY, Gerson Ribeiro; MELO, Luzia Braga Pereira de; MOREIRA, Rosilei Cardozo. Formação continuada de professores e o desenvolvimento didático com tecnologias digitais. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 78, p. 88-106, abr./jun. 2025. Disponível em: https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/22911/15951. Acesso em: 15 set. 2025.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 abr. 2025.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52 p. ISBN 978-65-86101-19-5. Disponível em: https://ebookspedroejoaoeditores.wordpress.com/wpcontent/uploads/2020/03/manual-didaticoebook.pdf. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Brasília, DF: CNE/CP, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://bit.ly/2fmnKeD. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 16 set. 2025.

CARVALHO, Amós Ferreira de; LOPES, Lailson dos Reis Pereira. Estado do conhecimento revelado pelas produções científicas brasileiras: Os jogos digitais como instrumento de inclusão na educação básica. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2025. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/4402. Acesso em: 13 set. 2025.

COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élida Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Re-doc**, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/53068/36747. Acesso em: 09 jun. 2024.

DANTAS, Karluza Araújo Moreira; SURDI, Aguinaldo Cesar. A criança e o brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN. **Dialogia**, *[S. l.]*, n. 46, p. e23885, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.23885. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23885. Acesso em: 15 set. 2025.

DEITOS, Fernanda Nunes; ARAGÓN, Rosane. O processo de alfabetização com o uso das tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *In*: Workshop de Informática na Escola (WIE), 27., 2021, On-line. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 275-286. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/17855. Acesso em: 16 mai. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisas com os cotidianos da Educação: problematizações e invenções de mundos. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 61, n. 70, 2023. DOI: 10.21680/1981-1802.2023v61n70ID34627. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/34627. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRA, Maria Imaculada Conceição Veras; MUNIZ, Simara de Sousa. A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 326-336, 2020. Disponível em:

https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3367. Acesso em: 15 set. 2025.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Educação e Sociedade**, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981416X2020000301230&script=sci_arttext . Acesso em: 06 de jun. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GONZAGA, Kátia Valéria Pereira. Construindo uma proposta curricular inovadora na educação básica a partir da cultura maker. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1084-1109, jul. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809387620220003010 84&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 mai. 2025.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Alfabetização em Perspectiva Discursiva: A realidade Discursiva da Sala de Aula como Eixo do Processo de Ensino-Aprendizagem da Escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, *2019*. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334/232. Acesso em: 15 de jun. 2025.

GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos; NAVARRO, Eloisa Rosotti. Cultura lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em Movimento**, v. 15, n. 2, p. 174-193, jul./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gilson-Santos-Rodrigues/publication/340076863_Cultura_Ludica_uma_revisao_conceitual_a_luz_das_ideias_dos_intelectuais_dos_estudos_de_jogo_cultura_de_jogo_e_cultura_do_ludico/links/5e757ac5a6fdcccd62120639/Cultura-Ludica-uma-revisao-conceitual-a-luz-das-ideias-dos-intelectuais-dos-estudos-de-jogo-cultura-de-jogo-e-cultura-do-ludico.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

KARPINSKI, Raquel**. Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental**: construindo intersecção na transição. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519?utm_source=chatgpt>.com. Acesso em: 05 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO. *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 14 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Ludicidade e desenvolvimento infantil.** São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** Educação & Sociedade, Campinas, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf. Acesso em: 26 jan. /2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo, SP: Atlas 2003.

LEPORACE, Camila De Paoli. **Algoritmosfera – A cognição humana e a inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio e São Paulo: Hucitec, 2024.

LEPORACE, Camila De Paoli. **Machine learning e a aprendizagem humana – Uma análise a partir do enativismo**. 2023. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Brasil, e Universidade de Coimbra, Portugal.

LEPORACE, Camila De Paoli; GONDIN DA FONSECA, Vitória Cardoso. Experimentar o mundo a partir do corpo: estética como uma dimensão da cognição humana. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 16, n. 38, p. 227–244, 2021. DOI: 10.36556/eol.v16i38.1053. Disponível em: https://www.educonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/1053. Acesso em: 15 jun. 2025.

LIMA, Laura Cristina Silva de. **Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba**. Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2023. Disponível em: https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Laura-Cristina-Silva-de-Lima.pdf. Acesso em: 15 dez. 2024.

LUIS, Alana Vitória Oliveira. A importância da ludicidade na alfabetização. **Caderno Intersaberes**, v. 12, n. 41, p. 179-191, 2023.

MARTINS, Cláudia Patrícia T. G.; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Grupo focal e a precisão de resultados na realização de pesquisas no campo da educação. *In*: **III Congreso Internacional de Ciencias Humanas**, 6–8 nov. 2024, Gral. San Martín, Argentina. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Disponível em: https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/437. Acesso em: 20 fev. 2025.

MATOS, Dalva Ramos de Resende; CARVALHO, Simone Figueral da Silva. Alfabetização e letramento conectados: novas tecnologias e jogos digitais. **Revista Nacional de Estudos e Pesquisas na Educação – RNEP**, Goiânia, v. 1, n. 1, 19 dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/rnep/article/view/1555. Acesso em: 22 jun. 2025.

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? **Revista de Educação e Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14908/114117706. Acesso em: 06 jun. 2024.

MONTE, Cidália Alves do. Tecnologias digitais na Educação: Vantagens, desafios e estratégias para uma integração eficiente no contexto brasileiro. **E-Acadêmica**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. e0261600, 2025. DOI: 10.52076/eacad-v6i1.600. Disponível em: https://mail.eacademica.org/eacademica/article/view/600. Acesso em: 14 set. 2025.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S151797022011000100010&script=sci_abstract. Acesso em: 15 jun. 2025.

NASCIMENTO, Suzana Pinheiro; FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho; SANTOS, Patricia Cristina Peixoto Coêlho; BARBOZA, Daiane Lago Marinho; REGO, Leila Fernanda Mendes Everton; SANTOS, Silvanilde de Jesus Ferreira Matos; BARBOSA, Maria José Ribeiro; SILVA, Paula Ticiane Silva da. Formação continuada de professores alfabetizadores à luz da perspectiva de alfabetização humanizadora. **Caderno Pedagógico**, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12484. Acesso em: 22 jan. 2025.

NEGRI, Beatriz Maria; MAIA, Isabela; SOUZA, Vitória Fernandes de; ANDRADE, Igor Aparecido de; VALLEZI, Silvia. A importância do lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise crítica. **Revista Educação**, ISSN 2177-2185, vol. 17, 2025. Disponível em: https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/article/view/2271/1951. Acesso em: 15 set. 2025.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, de 4 a 8 de novembro de 2002. Disponível em: https://gtfhufrgs.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/4-grupo-focal-texto-4.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

NISKIER, Celso. **Educação mais inteligente**: Como empoderar os professores, engajar os alunos e revolucionar a aprendizagem na era da Inteligência Artificial. São Paulo: Editora Gente, 2024.

NITERÓI. **Portaria FME nº 87/2011**. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Niterói. Niterói, 2011. Disponível em: https://educacao.niteroi.rj.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/PORTARIA-FME-087-2011.pdf. Acesso em: 01 mai. 2025.

NITERÓI. **Educação de Niterói amplia o programa Quarta Presente na Escola**. Secretaria Municipal de Educação de Niterói, 9 abr. 2025. Disponível em: https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/2025/04/09/educacao-de-niteroi-amplia-o-programa-quarta-presente-na-escola/. Acesso em: 12 abr. 2025.

NUNES, Ana Luiza Ruschel; BECKER, Liane Silveira. Corpo, movimento e ludicidade: uma contribuição ao processo de alfabetização. **Educação**, *[S. l.]*, v. 25, n. 2, p. 21-30, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4762. Acesso em: 16 jun. 2025.

Paula, Bruna Braga de; Martins, Camila Bertini; Oliveira, Tiago de. Análise da crescente influência da Cultura Maker na Educação: Revisão Sistemática da Literatura no Brasil. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e134921, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.31417/educitec.v7.1349. Acesso em: 18 set. 2025.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental**. Salvador, 2014. Disponível em:

https://www.proquest.com/openview/23818ff2c0717fe16a3251223c313e98/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y. Acesso em: 15 set. 2025.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8574, 2021. DOI: 10.7867/1809-0354202116e8574. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574. Acesso em: 01 mai. 2025.

SANTOS, Michelle Catherine Rocha Gomes Barros; SILVA, Givanildo da. **O uso do jogo digital no processo de alfabetização**: um relato de experiência. Educação e Tecnologia, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v32n65/1981-8106-eduteo-32-65-e18.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

SCHERER, Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/FCR5M56M6Chgp4xknpPdKmx/. Acesso em: 18 mai. 2025.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; PETRY, Arlete dos Santos. **Jogos digitais no Ciclo de Alfabetização**: um caminho para o Letramento na Alfabetização. Foz do Iguaçu. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. Disponível em: https://sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187658.pdf. Acesso em: 22 jun. 2025.

SILVA, Ana do Bondespacho da; GOMES, Consuelo Conceição Ferreira; SANTOS, Fabiana Cristina dos; BRITO, Jaqueline Ferreira de; DUTRA, Luiza Helena Nadaleti; CARDOSO, Silvana Carvalho. A Ludicidade na Alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11363. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Jonathan Vieira. Ludicidade no processo de alfabetização e intervenção psicopedagógica: brincar de escolinha. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 32, 2022. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2148. Acesso em: 13 mai. 2025.

SILVA, Monalisa Pivetta da; MINUZI, Nathalie Assunção. No rastro dos conceitos de competência digital docente. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 18, p. e54501, 2025. DOI: 10.1590/1983-3652.2025.54501. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/54501. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVA, Robson Carlos da; SANTOS, George França dos; ALVES, Fábio Júnior. Aplicativos computacionais utilizados no processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo: uma revisão da literatura. **Revista Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 12, p. 1-14, dez. 2023.

SILVEIRA, Larissa Victor. Tecnologia na Educação: o educar na era digital. **Praxis Educacional**, 2020. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/4609/pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante**. A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Funcamp**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 04 fev. 2025.

SOUZA, Ana Carina Xavier de. **O uso da Mesa Alfabeto como ferramenta no processo de ensino aprendizagem**. 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134485/000985565.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 mai. 2025.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Porto Alegre, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/245380. Acesso em: 01 mai. 2025.

TAVARES GASPARONE, Nathalia; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma revisão de literatura. **Revista Diálogo Educacional**, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/199292/M1_Natalia%20Tavares.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Elaine Fabre; DE OLIVEIRA, Paloma Rezende. O espaço do brincar na Educação Infantil e Ensino Fundamental: rupturas e continuidades. **LexCult**: Revista Eletrônica de Direito e Humanidades, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 37-56, maio 2022. ISSN 2594-8261. Disponível em: https://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/629. Acesso em: 15 set. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de Material Didático

Título: Material Didático – Metodologias Lúdicas e Tecnológicas para Alfabetizar: Um Guia para Educadores

Título em inglês: Playful and Technological Methodologies for Literacy: A Guide for Educators

Descrição do Material Didático e de sua finalidade: Material didático que integra estratégias lúdicas e tecnológicas, fundamentado na BNCC e nas práticas docentes resultantes das experiências e vivências compartilhadas durante a pesquisa. O material propõe atividades que potencializam o processo de alfabetização, desenvolvendo a leitura, a escrita, a atenção e a cognição, promovendo autonomia e interação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando teoria e prática pedagógica de forma efetiva.

Natureza: Digital

Finalidade: A finalidade do material didático é apoiar docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de recursos digitais lúdicos que estimulam a criatividade, a autonomia e a interação dos estudantes, promovendo um processo de alfabetização contextualizado, significativo e alinhado às diretrizes educacionais vigentes.

Demanda:
(X) Externa
( ) Edital
( ) Interna

Avanços tecnológicos/grau de novidade:
( ) Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;

( ) Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;
(x) Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;
( ) Produção sem inovação aparente: produção técnica.

Descrição da Abrangência realizada: O material didático foi desenvolvido em colaboração com os docentes que atuam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental na unidade de educação onde a pesquisa foi realizada, participantes do grupo focal durante o estudo. Aborda estratégias lúdicas e tecnológicas para potencializar o processo de alfabetização, focando no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, atenção e cognição, alinhadas à BNCC e às práticas pedagógicas compartilhadas pelo grupo.

Descrição da Abrangência potencial: O material didático pode ser implementado em instituições públicas e particulares de ensino que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em âmbito nacional. A aplicabilidade do material favorece a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, incentivando a ludicidade como estratégia de aprendizagem, mediada por tecnologias digitais, promovendo o aprimoramento expressivo do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento amplo dos estudantes.

Descrição da Replicabilidade: O material didático pode ser adotado não somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também em outras etapas da educação básica, com o objetivo de apoiar o processo educacional de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas à leitura e escrita, que são os principais desafios da alfabetização.
Além de seu uso na alfabetização, com foco no desenvolvimento da leitura e escrita, o material didático pode ser aplicado para o desenvolvimento de aspectos relacionados a outras áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento integrado das habilidades cognitivas, linguísticas e socioemocionais, conforme a interdisciplinaridade proposta pela BNCC, que enfatiza a articulação entre diferentes áreas do saber para uma aprendizagem contextualizada, que conecta o conhecimento à realidade dos estudantes e à sociedade, visando a formação de cidadãos críticos e conscientes.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da Pesquisa **"LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA"**, sob a responsabilidade do/a pesquisador/**a Paula da Silva Faria**, a qual pretende propor a participação em 2 (duas) rodas de conversa com professores que atuam no ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental. Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma metodologia de pesquisa-ação, realizada através de grupo focal. Além das rodas de conversa, será realizada uma avaliação por meio de formulários. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são exposição emocional: A participação na pesquisa e suas atividades pode levar a frustrações ou desconfortos, principalmente em relação às dificuldades no uso de tecnologias digitais, o que pode gerar insegurança em alguns participantes.

Sobrecarga cognitiva: Como a pesquisa envolve uma metodologia de grupo focal, que utiliza recursos digitais, pode haver sobrecarga cognitiva para os participantes, especialmente aqueles que possuem menor familiaridade com ferramentas tecnológicas.

Possíveis falhas tecnológicas: Durante o uso dos recursos digitais, podem ocorrer falhas técnicas (problemas de conexão ou funcionamento das ferramentas), o que pode gerar estresse ou atrasos na conclusão das atividades.

Privacidade dos dados: Como a pesquisa envolve a coleta de informações dos participantes, é importante garantir que todos os dados sejam mantidos em sigilo e que nenhum dado pessoal seja divulgado, além de assegurar que a identidade dos participantes seja preservada durante a publicação dos resultados.

Caso algum participante sinta desconforto, insegurança, indisposição ou constrangimento durante a realização de qualquer atividade, ele terá o direito de não realizar as tarefas propostas ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sendo respeitado em sua decisão. Nenhum participante será alvo de preconceito ou discriminação. Para minimizar os riscos, o pesquisador se empenhará para que o professor se sinta à vontade e confortável para compartilhar seus sentimentos, desejos, opiniões e relatos. O pesquisador adotará uma postura ética e respeitosa em relação às questões levantadas pelos participantes, assim como aos seus valores sociais, culturais, morais e religiosos. A comunicação será feita de forma clara e acessível para facilitar quaisquer esclarecimentos. Se o/a Sr.(a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a defesa de mestrado. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr(a) não terá nenhuma

despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr. (a) tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido/a pelo pesquisador/ responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a, em qualquer época, pessoalmente, na E.M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade, no endereço Avenida Professor João Brasil, 2000, Engenhoca, Niterói, RJ; ou por e-mail pedagogapaulafaria@gmail.com.br para esclarecimento de qualquer dúvida.

Eu, _____,
fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/ a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

Niterói, 18 de março de 2025.

_____

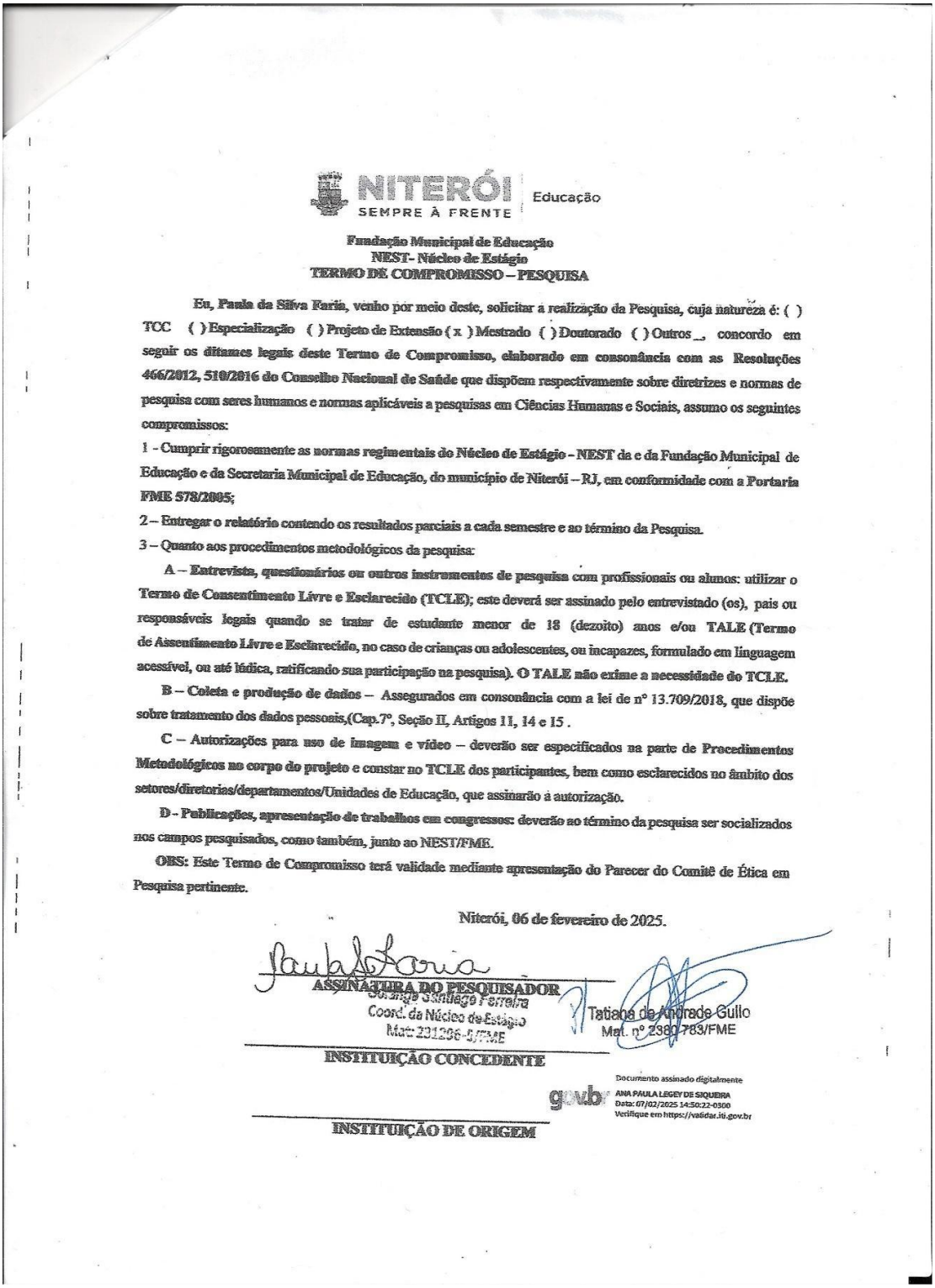
Assinatura do/ da participante da pesquisa

_____

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Compromisso de Pesquisa institucional do Núcleo de Estágio – Nest



NITERÓI SEMPRE À FRENTE | Educação

Fundação Municipal de Educação
NEST- Núcleo de Estágio
TERMO DE COMPROMISSO – PESQUISA

Eu, **Paula da Silva Faria**, venho por meio deste, solicitar a realização da Pesquisa, cuja natureza é: ( ) TCC ( ) Especialização ( ) Projeto de Extensão (x) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outros _, concordo em seguir os ditames legais deste Termo de Compromisso, elaborado em consonância com as Resoluções 466/2012, 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõem respectivamente sobre diretrizes e normas de pesquisa com seres humanos e normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, assumo os seguintes compromissos:

1 - Cumprir rigorosamente as normas regimentais do Núcleo de Estágio – NEST da e da Fundação Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, do município de Niterói – RJ, em conformidade com a Portaria FME 578/2005;

2 – Entregar o relatório contendo os resultados parciais a cada semestre e ao término da Pesquisa.

3 – Quanto aos procedimentos metodológicos da pesquisa:

A – Entrevista, questionários ou outros instrumentos de pesquisa com profissionais ou alunos: utilizar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); este deverá ser assinado pelo entrevistado (os), pais ou responsáveis legais quando se tratar de estudante menor de 18 (dezoito) anos e/ou TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, no caso de crianças ou adolescentes, ou incapazes, formulado em linguagem acessível, ou até lúdica, ratificando sua participação na pesquisa). O TALE não exime a necessidade do TCLE.

B – Coleta e produção de dados – Assegurados em consonância com a lei de nº 13.709/2018, que dispõe sobre tratamento dos dados pessoais,(Cap.7º, Seção II, Artigos 11, 14 e 15 .

C – Autorizações para uso de imagem e vídeo – deverão ser especificados na parte de Procedimentos Metodológicos no corpo do projeto e constar no TCLE dos participantes, bem como esclarecidos no âmbito dos setores/diretorias/departamentos/Unidades de Educação, que assinarão a autorização.

D - Publicações, apresentação de trabalhos em congressos: deverão ao término da pesquisa ser socializados nos campos pesquisados, como também, junto ao NEST/FME.

OBS: Este Termo de Compromisso terá validade mediante apresentação do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa pertinente.

Niterói, 06 de fevereiro de 2025.

Paula Faria
ASSINATURA DO PESQUISADOR

Jorge Santiago Ferreira
Coord. da Núcleo de Estágio
Mat. 231286-5/FME

Tatiana de Andrade Gullo
Mat. nº 2380783/FME

INSTITUIÇÃO CONCEDENTE

gov.br Documento assinado digitalmente
ANA PAULA LEGEY DE SIQUEIRA
Data: 07/02/2025 14:50:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM

ANEXO B – Carta de Aceite institucional do Núcleo de Estágio – Nest

PREFEITURA DE NITERÓI | Educação

NEST Núcleo de Estágio

Fundação Municipal de Educação
Núcleo de Estágio - NEST

CARTA DE ACEITE

Prezado (a) Diretor (a) da UMEI/E.M/Setor
E.M. Prof. Maria Felisberta Baptista da Trindade

Solicitamos o seu pronunciamento em relação à possibilidade de atendimento ao aluno (a), estagiário (a) ou pesquisador (a) em apreço.

Atenciosamente,

Tatiana de Andrade Gullo
Mat. nº 2380 783/FME

Solange Santiago Ferreira
Núcleo de Estágio/FME
Mat. 231296-5/FME

(destacar e devolver ao NEST) (X) **Pesquisa** ( ) **Estágio**

PREFEITURA DE NITERÓI | Educação

NEST Núcleo de Estágio

Fundação Municipal de Educação
Núcleo de Estágio - NEST

Nome completo: Paula da Silva Faria
Instituição de origem: UNICARIOCA Curso: Mestrado
UE / UMEI /Setor E.M. Prof Maria Felisberta Baptista da Trindade

(X) Aceitamos ( ) Não aceitamos
que o(a) aluno(a) desenvolva atividades de Estágio e/ou Pesquisa nesta Unidade de Educação/ Setor FME.
Período de 17/03/2025 **a** 30/06/2025.

Em: 14/03/2025.

Márcia C. B. Sodré
Diretora Geral
Mat. 11234648-4

Assinatura da Direção e Carimbo da U.E/Setor FME

E. M. Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade
Decreto de Criação: 14.298/2022 - INEP: 33056749
Av. Prof. João Brasil, 2000 - Engenhoca
Niterói - RJ - Tel.: 3714-2161