



Logos University International
Departamento Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa De Pós-Graduação Internacional em Humanas

Angélica Pessoa de Lima Braga

**Formação continuada docente e transição pedagógica: saberes, práticas e o fortalecimento do
lúdico e da alfabetização na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**

Paris, França

2025



Angélica Pessoa de Lima Braga

Formação continuada docente e transição pedagógica: saberes, práticas e o fortalecimento do lúdico e da alfabetização na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Humanas da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva

Paris, França

2025

Angélica Pessoa de Lima Braga

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Nicolas Theodoridis
Logos University International

Profa. Dra. Roseli Trevisan Marques de Souza
UNI – A Educação – Faculdade Anclivepa – Tatuapé – S.P.

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Rômulo Terminelis, da Silva
Orientador(a)

Paris, França
2025



RAPPORT DU CONSEIL ACADÉMIQUE LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®

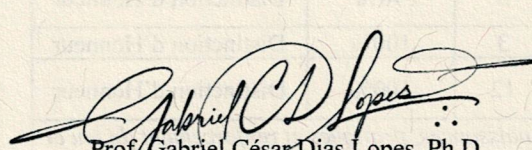
Rapport N° 1001-73-2025

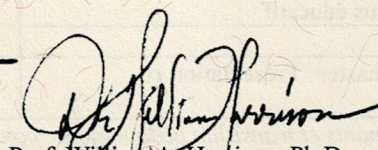
Compte rendu de la session d'examen public du jury, condition d'obtention du Diplôme d'Établissement de **MASTER OF EDUCATION (M.ED)**. Logos University International, UniLogos®, est un établissement d'enseignement supérieur privé agréé par le ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, conformément aux articles L 444-1 à 444-11 et R 444-1 à 444-28 du Code de l'éducation. Accréditée par l'International Education Accreditation Council (IEAC), elle atteste de l'excellence de ses domaines d'activité. *Logos University International*, *UniLogos®* est membre pédagogique de l'International Accreditation Council for Business Education (IACBE). Un membre pédagogique de l'IACBE est une unité commerciale universitaire qui a satisfait aux exigences d'adhésion à l'IACBE et a affirmé son engagement envers l'excellence dans la formation commerciale. Pour plus d'informations sur l'association éducative et l'IACBE, consultez le site web de l'IACBE: www.iacbe.org. L'IACBE est reconnu par le Council for Higher Education Accreditation (CHEA), l'organisme d'accréditation programmatique pour les programmes d'affaires aux États-Unis, depuis janvier 2011.

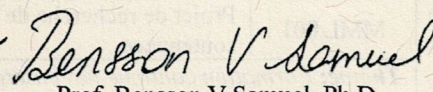
RAPPORT GÉNÉRAL DE DÉFENSE			
Nom	ANGÉLICA PESSOA DE LIMA BRAGA		Rég.: 3899-73-2023
Titre	"FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS ET TRANSITION PÉDAGOGIQUE: CONNAISSANCES, PRATIQUES ET RENFORCEMENT DU JEU ET DE L'ALPHABÉTISATION DANS LA TRANSITION DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE À L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE"		
Date	30/09/2025	Heure	16h00
Résultat	Distinction d'Honneur (100) - Approuvé		
Rapport	- L'étudiant a atteint les niveaux requis pour réussir le cours. Éléments évalués: structure écrite du travail, recherche effectuée, logique de la présentation, argumentation opportune et cohérente, format et structure de la présentation, temps, posture, langage verbal et non verbal.		
Juges	Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva, Ph.D (Conseiller) Prof. Dr. Nicolas Theodoridis, Ed.D Prof. Dr. Roseli Trevisan Marques de Souza, Ed.D		

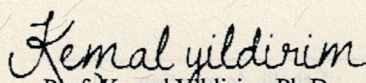
Une fois APPROUVÉ, le Conseil du Jury prépare le document conclusif.

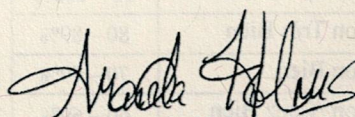
Fait a PARIS, le 30/09/2025

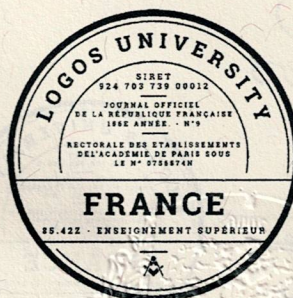

Prof. Gabriel César Dias Lopes, Ph.D
President Logos University


Prof. William A. Harrison, Ph.D
Recteur de Logos University


Prof. Bensson V Samuel, Ph.D
Chancelier/Examineur
Logos University


Prof. Kemal Yildirim, Ph.D
Directeur général


Prof. Amanda Holmes, Ph.D
Vice-recteur



Page 2 sur 2

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte de sabedoria, força e perseverança, por ter iluminado meus caminhos, guiado minhas escolhas e sustentado minha mente e meu coração ao longo de toda esta trajetória acadêmica.

Registro, com profunda gratidão, minha homenagem à minha mãe, Isabel Cristina Hernandes de Lima (carinhosamente conhecida como Tininha). Seu amor incondicional, seus ensinamentos e o exemplo de vida permanecem vivos em minha memória e continuam a me inspirar diariamente. A dolorosa perda de sua presença física durante o mestrado não apagou sua influência, pois tenho a convicção de que sua força e sua luz acompanharam cada uma das minhas conquistas.

Ao meu esposo, André Braga, pelo companheirismo, apoio incondicional e compreensão em todas as etapas deste percurso. Seu incentivo, desde antes do ingresso no mestrado, foi fundamental para que eu aceitasse esse desafio. Durante a escrita, estive ao meu lado com resiliência, assumindo com zelo responsabilidades familiares e contribuindo com reflexões, leituras e revisões criteriosas dos textos, sempre com paciência e lucidez.

Ao meu filho, Gael, por ser fonte constante de inspiração, amor e motivação. Sua alegria me impulsionou a buscar sempre o melhor de mim, mesmo nos momentos em que a dedicação intensa aos estudos exigiu minha ausência, recebida por ele com generosidade e compreensão.

Ao meu orientador, Dr. Rômulo Terminelis da Silva, pela orientação precisa, pela generosidade intelectual e pela confiança depositada em meu trabalho. Seu olhar atento, crítico e humanizado contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento desta pesquisa, ajudando-me a ressignificar conceitos, redefinir caminhos e aprimorar minha produção acadêmica.

À Universidade Unilogos, em especial ao Presidente, Dr. Gabriel, pelo suporte institucional, pelo incentivo à pesquisa e pelas oportunidades oferecidas, que possibilitaram a realização deste trabalho. Estendo meus agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a concretização desta dissertação.

Resumo

Introdução: A educação infantil é uma etapa muito importante e significativa no desenvolvimento global da criança, seja no campo físico, intelectual, social ou pedagógico e a passagem da educação infantil para o ensino fundamental precisa de um olhar mais lúdico, desmistificando a ideologia de que a criança deixa de ser criança quando é inserida no primeiro ano do ensino fundamental, justamente essa lacuna precisa ser preenchida com elementos de ludicidade com intencionalidade pedagógica e que estejam de acordo com o planejamento e currículo escolar para que promovam o desempenho crescente da aprendizagem e do progresso global do aluno. Mas para que essa transição ocorra de forma saudável, natural, sem prejuízos na aprendizagem e que não seja traumática para a criança é necessário que o professor esteja capacitado e formado, surgindo neste momento a importância significativa e real de formações continuadas ao corpo docente com ênfase para os professores que atuam no primeiro ano do ensino fundamental e progressivamente utilizando a metodologia e conteúdo do lúdico até o quinto ano. **Objetivo:** Identificar a importância da formação continuada e da capacitação com direcionamento aos professores tanto daqueles que atuam na transição quanto aos que continuam esse processo no ensino fundamental anos iniciais e a utilização das atividades lúdicas durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização e letramento. **Método:** Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica sistemática, de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e correlacional e a abordagem qualitativa. **Resultados:** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresenta, em muitas escolas do Brasil lacunas significativas, observa-se uma ruptura abrupta no uso das práticas e metodologias que utilizam a ludicidade com olhar pedagógico que dão lugar a metodologias formais, repetitivas, sem criatividade, pouco uso de metodologias ativas, mecanizadas, sem nenhum atrativo e com professores tradicionais e engessados. Tal descontinuidade compromete o desenvolvimento do aluno e revela uma carência muito expressiva na formação continuada dos docentes, que, muitas vezes, não estão suficientemente preparados para incorporar o lúdico como recurso pedagógico no Ensino Fundamental. **Conclusões:** Para se ter um melhor desempenho e desenvolvimento na educação, seja ela infantil ou fundamental, é necessário e urgente que formações de professores sejam realizadas, noções sobre o que é ser criança, estudos de propostas pedagógicas que utilizem o lúdico como ferramenta de aprendizagem, reformulações de planejamento, entendimento sobre os documentos oficiais tais como LDB, ECA e a BNCC bem como

as competências e o que realmente é necessário e adequado para metas nos anos iniciais da alfabetização.

Palavras-chave: Educação Infantil, Transição, Ensino Fundamental, lúdico, Formação Continuada.

Abstract

Introduction: Early childhood education is a very important and significant stage in the overall development of the child, whether in the physical, intellectual, social, or pedagogical fields. The transition from early childhood education to elementary school requires a more playful perspective, demystifying the idea that the child ceases to be a child when entering the first year of elementary school. This gap must be filled with elements of playfulness with pedagogical intentionality, aligned with planning and the school curriculum, in order to promote growing learning performance and the student's overall progress. However, for this transition to occur in a healthy, natural way, without harm to learning and without being traumatic for the child, it is necessary for the teacher to be trained and qualified. At this point, the significant and real importance of continuing education for the teaching staff emerges, with an emphasis on teachers who work in the first year of elementary school and progressively use playful methodology and content up to fifth grade. **Objective:** To identify the importance of continuing education and training directed at teachers involved in the transition as well as those who continue this process in the early years of elementary school, and the use of playful activities during the passage from Early Childhood Education to Elementary School, especially in relation to literacy and literacy skills. **Method:** This study is characterized as systematic bibliographic research, with a qualitative approach, using a descriptive and correlational design and approach is qualitative. **Results:** The transition from Early Childhood Education to Elementary School presents significant gaps in many schools in Brazil. An abrupt break is observed in the use of practices and methodologies that apply playfulness with a pedagogical perspective, giving way to formal, repetitive, uncreative methodologies, with little use of active methodologies, mechanized, unattractive, and with rigid, traditional teachers. This discontinuity compromises the student's development and reveals a very significant lack in teachers' continuing education, who are often not sufficiently prepared to incorporate playfulness as a pedagogical resource in Elementary School. **Conclusions:** To achieve better performance and development in education, whether early childhood or elementary, it is necessary and urgent that teacher training be conducted, including notions about what it means to be a child, studies of pedagogical proposals that use playfulness as a learning tool,

planning reformulations, and understanding of official documents such as the LDB (Law of Guidelines and Bases), ECA (Child and Adolescent Statute), and the BNCC (National Common Curricular Base), as well as the competencies and what is truly necessary and appropriate for goals in the initial years of literacy.

Keywords: Early Childhood Education, Transition, Elementary School, Playfulness, Continuing Education.

Resumen

Introducción: La educación infantil es una etapa muy importante y significativa en el desarrollo integral del niño, ya sea en el ámbito físico, intelectual, social o pedagógico. El paso de la educación infantil a la educación primaria requiere una mirada más lúdica, desmitificando la idea de que el niño deja de ser niño al ingresar al primer año de la educación primaria. Precisamente esta brecha debe ser llenada con elementos de ludicidad con intencionalidad pedagógica, alineados con la planificación y el currículo escolar, para promover un desempeño creciente del aprendizaje y del progreso integral del alumno. Sin embargo, para que esta transición ocurra de forma saludable, natural, sin perjuicios para el aprendizaje y sin ser traumática para el niño, es necesario que el docente esté capacitado y formado. En este sentido surge la importancia significativa y real de la formación continua del cuerpo docente, con énfasis en los profesores que actúan en el primer año de la educación primaria y que, de forma progresiva, utilicen la metodología y contenidos lúdicos hasta el quinto año. **Objetivo:** Identificar la importancia de la formación continua y de la capacitación dirigida a los docentes que actúan tanto en la transición como en la continuidad de este proceso en los primeros años de la educación primaria, así como la utilización de actividades lúdicas durante el paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria, especialmente en lo que se refiere a la alfabetización y competencia lectoescritora. **Método:** Se caracteriza como una investigación bibliográfica sistemática, con un enfoque cualitativo, y un diseño descriptivo y correlacional adoptado es cualitativo. **Resultados:** La transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria presenta, en muchas escuelas de Brasil, brechas significativas. Se observa una ruptura abrupta en el uso de prácticas y metodologías que utilizan la ludicidad con mirada pedagógica, dando lugar a metodologías formales, repetitivas, sin creatividad, con poco uso de metodologías activas, mecanizadas, sin atractivo alguno y con docentes tradicionales y rígidos. Esta discontinuidad compromete el desarrollo del alumno y revela una carencia muy significativa en la formación continua de los docentes, que muchas veces no están

suficientemente preparados para incorporar la ludicidad como recurso pedagógico en la Educación Primaria.

Conclusiones: Para lograr un mejor desempeño y desarrollo en la educación, ya sea infantil o primaria, es necesario y urgente que se realicen formaciones para los docentes, abordando nociones sobre lo que significa ser niño, estudios de propuestas pedagógicas que utilicen la ludicidad como herramienta de aprendizaje, reformulaciones de la planificación y comprensión de documentos oficiales como la LDB (Ley de Directrices y Bases), el ECA (Estatuto del Niño y del Adolescente) y la BNCC (Base Nacional Común Curricular), así como las competencias y lo que realmente es necesario y adecuado para los objetivos en los primeros años de la alfabetización.

Palabras clave: Educación Infantil, Transición, Educación Primaria, Ludicidad, Formación Continua.

Lista de Figuras

Figura 1 - <i>Síntese do Embasamento e referencial teórico Capítulo I</i>	47
Figura 2 - <i>O Espiral da Aprendizagem Criativa</i>	50
Figura 3 - <i>Síntese das Aprendizagens</i>	79
Figura 4 - <i>Síntese do Embasamento e referencial teórico Capítulo II</i>	84
Figura 5 - <i>Evolução da educação no Brasil: principais documentos e suas contribuições</i>	97
Figura 6 - <i>A estrutura da Educação Básica por meio Da Base Nacional Comum Curricular.</i>	101
Figura 7 - <i>10 competências da BNCC</i>	102
Figura 8 - <i>A legislação entrelaçando a idade com a prática lúdica.</i>	104
Figura 9 - <i>Perfis Docentes: Tradição x Contemporaneidade</i>	107
Figura 10 - <i>O ensino tradicional sem ludicidade</i>	108
Figura 11 - <i>O ensino contemporâneo com ludicidade</i>	109
Figura 12 - <i>As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Piaget</i>	111
Figura 13 - <i>As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Vygotsky</i>	112
Figura 14 - <i>As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Wallon.</i>	114
Figura 15 - <i>Principal visão do desenvolvimento da criança sob a ótica de três autores</i>	116
Figura 16 - <i>Definição e características dos principais termos interligados à ludicidade</i>	118
Figura 17 - <i>Benefícios do lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental</i>	121
Figura 18 - <i>Benefícios do lúdico na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental</i>	122
Figura 19 - <i>Quantitativo de professores realizando formações dos anos do Ensino Fundamental</i>	125
Figura 20 - <i>Quantitativo de alunos em cada ano do Ensino Fundamental</i>	125

Sumário

Lista de Figuras	09
1 Introdução.....	12
1.1 Justificativa	15
1.2 Objetivos	21
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	21
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	21
1.3 Problema de Pesquisa	22
Capítulo I.....	23
2 Fundamentos Históricos da construção da Educação Básica e a contextualização da criança	23
2.1 Documentos norteadores da Educação Básica.....	30
2.2 A homologação da Base Nacional Comum Curricular: fundamentos para uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a proposta formativa entre as etapas da educação básica	34
2.3 Concepções e Definições do termo Criança: Fundamentos para a Prática Lúdica	41
Capítulo II	48
3 A lacuna do universo lúdico e sua correlação com a aprendizagem do aluno na transição da educação infantil para o ensino fundamental	48
3.1 Entre o brincar e o saber: a aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o papel do professor.	48
3.2 O diálogo lúdico e o pedagógico: perspectivas teóricas e concepções pedagógicas da ludicidade, do lúdico, do brincar, da brincadeira, do jogo e do brinquedo na Educação Infantil e Anos Iniciais	63
3.3 A mediação lúdica na BNCC: desafios e possibilidades na transição escolar	79
Capítulo III	85
4 Metodologia.....	85
4.1 Delineamento da Pesquisa	85
4.1.1 <i>Contexto da Pesquisa</i>	89
4.1.2 <i>Sujeitos da Pesquisa</i>	92
Capítulo IV	93
5 Apresentação e Análise dos Dados	93
5.1.1 Primeiro Procedimento de Análise.....	95

5.1.2 Segundo Procedimento de Análise.....	119
6 Considerações Finais.....	127
Referências	132

1 Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um momento decisivo no percurso escolar da criança, representando não apenas uma mudança de etapa, mas também de concepção pedagógica. Trata-se da passagem dos campos de experiência, que orientam as práticas na Educação Infantil, para a ênfase nas habilidades e competências, articuladas aos conteúdos e às disciplinas que estruturam o Ensino Fundamental. Assim, a criança conclui um ciclo marcado pela ludicidade e pelo desenvolvimento integral, para adentrar um novo contexto de aprendizagens sistematizadas e progressivamente mais complexas.

Entretanto, a ausência de ludicidade nas práticas pedagógicas, a exclusão do brincar em sala de aula, na rotina escolar do aluno e a falta de formação continuada para os professores atuantes principalmente na alfabetização e durante o processo de transição entre os dois segmentos, acende um sinal de alerta, que precisa ser analisado com seriedade, refletido criticamente e investigado em profundidade.

Esse cenário aponta para a necessidade urgente de repensar as metodologias adotadas, pois o lúdico, as brincadeiras, jogos, os brinquedos estimulam um aprendizado mais flexível, divertido, envolvente, devendo ser inseridos de forma intencional alinhados ao contexto e aos planos de aula, sempre respeitando o ritmo, interesse e necessidade de cada criança, tornando-se, assim, um recurso potente no processo de ensino e aprendizagem.

Não se pode negar que o Ensino Fundamental, com ênfase nos anos iniciais e na alfabetização, exige uma estrutura pedagógica com conteúdo e currículo mais extenso e um ambiente com estrutura específica. Essa etapa tem como figura central além do processo de alfabetização, a hipótese da escrita, leitura e letramento matemático, introduzindo e ampliando as habilidades e competências elencadas na Base Nacional Comum Curricular e as interações sociais, experimentais e, por conseguinte, desenvolvendo o senso de autonomia e criticidade na criança.

Contudo, vivenciar a transição escolar que, anteriormente, era vivida por experiências lúdicas, sensoriais e investigativas para um ambiente mais estruturado, com rotinas intensas e rígidas, regras específicas e práticas pedagógicas formais, pode ocasionar sentimentos de insegurança, frustração e ansiedade na criança, que ainda está em processo de adaptação e essa alteração não se limita ao conteúdo ou à metodologia, mas também ao sentido acolhedor da escola, aos vínculos afetivos e à atmosfera que predominava na Educação Infantil. Muitas vezes, a própria instituição escolar prefere

que a imagem da escola esteja associada a uma seriedade distante da abordagem lúdica vivenciada na educação infantil.

A importância desse momento deve ser observada e compreendida pelos professores para que atuem como mediadores do processo, acolhendo e sendo qualificados por meio de cursos, formações, assegurando uma transição gradual, respeitosa e comprometida com as necessidades pedagógicas, psicológicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças. O professor precisa também ter entendimento da importância do jogo, do brincar com o olhar pedagógico, da escuta ativa por meio de uma brincadeira de roda, por exemplo, que pode ser um momento rico em observações, apontamentos subjetivos e direcionamentos, do momento para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Entretanto, muito desses professores não têm a formação adequada e direcionada para realizar tal investigação, entendendo o jogo como momento de descontração ou entretenimento livre.

Na educação infantil e também no ensino fundamental, principalmente nos primeiros anos dessa etapa, a ausência do brincar, dos jogos, dos cantinhos, das brincadeiras dirigidas e de livre escolha, pode vir a ter consequências negativas, tais como: desinteresse, dificuldade na aprendizagem, foco, atenção, distúrbios de comportamento, estresse físico e emocional, apatia, letargia, choro, irritabilidade, agressividade, entre outros.

O ato de brincar, quando negligenciado, compromete todo o desenvolvimento da criança e as etapas da educação, assim como seu bem-estar integral. Essa negligência traz uma reflexão sobre os espaços de brincar escolares e a ludicidade, que devem ser vistos como aliados no desenvolvimento infantil e não como mero passatempo.

A problemática da falta de práticas lúdicas na transição da educação infantil para o ensino fundamental, a falta de capacitação e formação continuada para os docentes, além das metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem são questões constantes e recorrentes na educação brasileira. Muitas vezes essas mudanças significativas nas rotinas escolares desencadeiam sentimentos de insegurança e resistência nas crianças.

Além disso, é preciso analisar que existem metodologias ativas que oportunizam as atividades lúdicas como eixo estruturante do processo educativo, mais precisamente no Ensino Fundamental com ênfase nos anos iniciais e na alfabetização, que nunca deveriam ser abandonados e marginalizados na transição. Ao contrário, deveriam ser ressignificados, garantindo que os aspectos físicos, emocionais, pedagógicos e sociais fossem alcançados e objetivados no processo ensino-aprendizagem.

A ausência de compreensão acerca das metodologias de ensino, bem como a falta de criatividade docente na seleção de estratégias pedagógicas e recursos didáticos, evidencia a relevância da formação continuada de qualidade. Essa formação deve ser intencional, reflexiva, crítica, atual e voltada às reais necessidades dos professores, contribuindo para o aprimoramento das práticas e para a promoção de uma educação de qualidade.

Ao compreender essa escassez de formação e a lacuna lúdica na transição, pode-se entender o porquê do lúdico ser negligenciado e a partir das capacitações constantes, entregar um ambiente escolar mais prazeroso, criativo, entusiasmado, diagramado para uma vivência pedagógica sem traumas, com alegria, prazer, divertimento e foco, uma vez que a importância do lúdico em qualquer fase da vida de um ser humano é visível, seja por meio do jogo, da brincadeira ou dos brinquedos.

Na presente dissertação serão apresentados os documentos e referências quanto à evolução documental da educação infantil; a importância da caracterização do termo “criança” e suas implicações, observando as tanto as leis quanto os estatutos; as práticas pedagógicas aplicadas ao lúdico e sua importância na educação infantil e no ensino fundamental; as metodologias de aprendizagem desses dois segmentos, e, a importância da formação continuada principalmente para os professores que atuam na alfabetização, a fim de compreenderem a continuidade da prática lúdica, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A partir de uma pesquisa bibliográfica sistemática, de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-correlacional, o estudo busca compreender e relacionar práticas pedagógicas lúdicas na formação continuada e sua influência na transição escolar (Educação Infantil / Ensino Fundamental), com ênfase nos processos de alfabetização por meio dos saberes lúdicos.

O foco é a formação continuada docente e a transição pedagógica, com ênfase nas práticas de alfabetização e letramento por meio de experiências lúdicas na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho examina a sua contribuição para a aprendizagem do aluno, e comprova os malefícios da ausência do lúdico nos processos de aprendizagem global da criança.

O objetivo principal é, portanto, identificar a importância dessa formação e do uso do lúdico nesse processo, analisando a existência de lacunas e comprovando seu impacto prejudicial no desenvolvimento e na aprendizagem integral da criança.

Entre os objetivos específicos, destacam-se: entender a concepção da palavra “criança” e suas implicações nas metodologias ativas de aprendizagem na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para justificar o uso do lúdico em sala de aula; além disso, identificar a

importância da aplicação de estratégias pedagógicas lúdicas e suas contribuições no Ensino Fundamental; e, por fim, analisar os impactos da Formação Continuada (ou sua ausência) para os professores, com ênfase na alfabetização apoiada em recursos lúdicos nesse período de mudança entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

1.1. Justificativa

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é considerada uma etapa crucial no processo pedagógico da criança, exigindo atenção especial: às práticas pedagógicas adotadas nesse processo, ao planejamento das aulas e à abordagem da escola em relação à acolhida no Ensino Fundamental. No entanto, pode-se constatar, recorrentemente, a ausência de uma abordagem lúdica nos planos de aula e nas atividades escolares da criança, assim como a falta de formação continuada para os professores que atuam nessa transição, evidenciando uma lacuna significativa entre os dois segmentos, o que compromete diversos aspectos da formação da criança.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil deve assegurar direitos de aprendizagem que englobam o brincar, o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se, orientando práticas pedagógicas que valorizem as experiências infantis e promovam o desenvolvimento global da criança.

Todavia, quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, é comum observar um rompimento abrupto com a lógica lúdica da infância que passa a ser substituída por métodos pedagógicos formais, muitas vezes centrados na repetição, na memorização e na antecipação da alfabetização, em detrimento do desenvolvimento global da criança.

Essa lacuna refere-se ao próprio sistema e ao formato da educação brasileira, que ainda apresenta resquícios de práticas retrógradas e tradicionais, nos quais o Ensino Fundamental era concebido com maior rigidez, senso de responsabilidade e carga excessiva para a criança de apenas sete anos.

Essa visão desconsidera a importância da Educação Infantil e exclui seu conjunto de práticas, como as atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica, que constituem estratégias legítimas e eficazes para a apropriação do conhecimento, potencializando as habilidades e competências dessa fase do desenvolvimento do aluno.

Anteriormente, a informação e o conhecimento eram centralizados na figura do professor e nas práticas exaustivas de cópia, memorização de conteúdos, fórmulas e textos. Esta abordagem,

desprovida de criatividade e sem despertar o interesse do aluno, foi observada por Karanauskas e Nascimento (2020, p. 03), que afirmam:

“Durante muito tempo, os métodos de ensino para alfabetizar se pautavam quase que unicamente em fazer cópias, cobrir pontilhados e em aprender o som das letras, quase não direcionando aos educandos a possibilidade de desafios para alcançar o conhecimento, muito menos colaborando para a motivação ao aprender. Ainda nos dias atuais, estes métodos não foram totalmente excluídos da escola, e os jogos e brincadeiras quase nunca são utilizados, principalmente porque alguns professores priorizam unicamente conteúdos propostos pelo currículo, argumentando que os alunos vão para a escola aprender a ler e escrever, e não para brincar. Porém, há estudos científicos que comprovam a necessidade de que as atividades lúdicas e os jogos sejam inseridos como métodos de ensino, a partir de meios concretos e com o uso de materiais lúdicos adequados à faixa etária e à aprendizagem de cada um”.

Hamdan (2023), afirma que relatórios de estágios supervisionados indicam que a aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental não é planejada com ações lúdicas, sendo conduzida por práticas teóricas e centradas em conteúdo, evidenciando a importância da capacitação desses professores.

Devido à falta de informação do lúdico, muitos docentes não estão academicamente preparados para compreender a importância dessa abordagem na transição, sendo necessária uma formação continuada, contextualizada e articulada às necessidades pedagógicas, o que nem sempre ocorre no cotidiano escolar. A ausência de informações adequadas prejudica, muitas vezes, o aprendizado do aluno.

Quando jogos e atividades lúdicas são empregados como instrumentos pedagógicos no processo de alfabetização, eles transcendem a ideia de mera diversão, constituindo estratégias que favorecem a compreensão e a apropriação do conhecimento de maneira mais significativa. Tais práticas contribuem diretamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças, razão pela qual devem estar integradas ao cotidiano escolar. Nesse contexto, evidencia-se a importância de o professor recorrer a estudos e referenciais que abordem a função e a contribuição das práticas lúdicas nesse estágio da formação.

Silva (2025, p.10) explica:

“A única barreira ao conhecimento e à aprendizagem é a ignorância daqueles que ainda insistem em caminhar no caminho tradicional, de uma educação rígida e sem equidade, pois o processo de aprendizagem geralmente é pensado apenas como subjetivo, esquecendo

aspectos biológicos, orgânicos e psiconeurossomáticos na construção das funções mentais e executivas e no desenvolvimento das habilidades e competências nesse processo”.

Caso esse professor, que insiste em ministrar aulas com métodos tradicionais, antiquados, sem motivação e sem despertar a criatividade no aluno — excluindo-o como ator central no processo de ensino-aprendizagem — recebesse formações e capacitações, certamente esse ciclo seria rompido, e a informação se tornaria uma ferramenta pedagógica para a implementação de novas metodologias.

Assim, essa dissertação se justifica pela necessidade de identificar o processo de evolução histórica, documental e social do sistema educacional, observar a importância do lúdico, propor caminhos que fortaleçam práticas e metodologias ativas como eixo pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e identificar a necessidade de formação continuada de qualidade, que valorize a escuta do professor, a conexão com o universo infantil e a construção de práticas inovadoras e significativas.

Alguns fatores são evidentes no aumento da lacuna lúdica na transição, como a alfabetização precoce e a antecipação de etapas do desenvolvimento infantil, tratando a criança como adulta no Ensino Fundamental. Muitas metodologias ativas utilizadas atualmente estão descontextualizadas da faixa etária e das necessidades reais da criança, comprometendo o respeito aos tempos e ritmos do desenvolvimento e resultando em uma formação fragmentada e pouco significativa.

Outro fator que distancia o lúdico é o uso excessivo de dispositivos tecnológicos, especialmente celulares, em crianças cada vez mais novas, somado à exposição a uma grande quantidade de estímulos audiovisuais e sonoros, que impactam o desenvolvimento global, mesmo com a proibição dos celulares em sala de aula, a mediação do professor é necessária quando eles são solicitados em alguma atividade escolar.

Soma-se a isso a insuficiência de formação específica e continuada dos profissionais da educação, muitas vezes não qualificados para intervir nas problemáticas contemporâneas trazidas pelo uso excessivo de tecnologias e pelas novas configurações culturais da infância.

Kenski (2012, p.89) afirma:

“A escola precisa compreender que não pode mais ignorar ou rejeitar as tecnologias digitais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Pelo contrário, deve incorporá-las de forma crítica e pedagógica, reconhecendo seu potencial formativo. A educação deve se preocupar não apenas com o acesso às tecnologias, mas com o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes lidarem com as informações disponíveis de maneira reflexiva, ética e criativa. A

escola que não se adapta a essa nova realidade corre o risco de se tornar obsoleta e perder sua relevância social e educativa”

Assim sendo, percebe-se que as tecnologias digitais já fazem parte da vida da maioria dos alunos desde a Educação Infantil, e ignorar ou criticar seu uso constitui um erro institucional. Proibir recursos digitais tem o objetivo de direcionar a atenção do aluno para a aula, mas não utilizar tais recursos para tornar a aula mais atrativa e próxima da realidade do estudante constitui uma falha facilmente corrigível.

A educação não deve restringir-se ao uso da tecnologia apenas como instrumento de apoio pontual ou recurso recreativo, como ocorre em práticas isoladas, (por exemplo, ao exibir filmes de maneira descontextualizada). O potencial pedagógico das tecnologias digitais deve ser articulado de forma estratégica, intencional e planejada, alinhando tecnologia, ludicidade e criatividade ao currículo, em consonância com as competências gerais e específicas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Tais recursos devem ser incorporados em planejamentos didáticos que sejam contemporâneos, dinâmicos, criativos e que valorizem o protagonismo dos discentes.

Dessa forma, as tecnologias passam a desempenhar um papel ativo e sedutor na construção do conhecimento, fomentando o raciocínio crítico, a parceria entre pares, a autossuficiência e o desenvolvimento de soluções. Quando utilizadas de maneira reflexiva, prática e didaticamente fundamentada, tornam-se aliadas potentes na mediação da aprendizagem e dos planos de aula, permitindo personalização dos percursos formativos e ampliando a interação entre conteúdos escolares, realidade dos alunos e demandas do século XXI.

Essa lacuna, tanto lúdica quanto tecnológica, contribui para o esvaziamento das práticas educativas na Educação Infantil, distanciando-as de seus eixos estruturantes — o brincar e a interação social — favorecendo sua substituição por conteúdos mecanizados e descontextualizados. Torna-se, portanto, urgente repensar o lugar da tecnologia na primeira infância e reforçar políticas públicas que valorizem a formação crítica do docente, a atualização tecnológica e o protagonismo pedagógico da Educação Infantil.

Morin (2001), alerta que é preciso ensinar a lidar com incertezas, de enfrentar o inesperado e lidar com situações singulares, pois a educação tradicional, centrada na figura do professor e em metodologias previsíveis, está ineficaz. Ensinar deve ser movimento, ações para fomentar cursos e capacitações assegurando um ensino mais eficaz nos dias atuais.

Nesse contexto, informação, planejamento e execução das aulas devem estar articulados à premissa de educar para a certeza. Cabe ao professor incluir competências e habilidades que promovam reflexão, análise, criatividade, ludicidade, senso crítico, autonomia e capacidade de adaptação, mesmo nas idades mais tenras.

O lúdico vem sendo gradativamente substituído por planejamentos rígidos e teóricos, que reduzem as oportunidades de experiências significativas, contato com a natureza, acesso à arte, utilização de brinquedos tradicionais, vivência de cantigas de roda e valorização da criatividade — elementos inerentes à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A criança, ao concluir o ciclo da Educação Infantil, vivencia um momento de transição que a insere em um novo contexto: o Ensino Fundamental, sendo exposta a uma carga teórica mais intensa e rígida, marcada por conteúdos específicos e estruturados, avaliações internas e externas, utilização de plataformas digitais, metas curriculares e avanços na alfabetização, letramento matemático e fluência leitora.

Muitas vezes, esse novo cenário exclui ou minimiza a presença do lúdico, tanto na sala de aula quanto nos espaços da própria instituição de ensino, elemento essencial para a aprendizagem significativa na infância. O que antes era uma rotina composta por brincadeiras, cantigas, contação de histórias e atividades livres de jogos e brinquedos dá lugar a rotinas escolares engessadas, com horários fixos e foco exclusivo nos conteúdos disciplinares. Essa ruptura abrupta pode impactar negativamente a motivação, a criatividade, o desejo de ir à escola, o engajamento pedagógico e até o desenvolvimento emocional, psicológico, social e cognitivo do discente.

Nesse cenário de transição, estão os professores, muitas vezes envolvidos na construção de planejamentos pedagógicos que pouco se alinham ao contexto real e às necessidades concretas dos alunos. Observa-se, ainda, a permanência de práticas de ensino tradicionais, pouco dinâmicas e atrativas, caracterizadas pelo uso constante de apostilas, exercícios impressos e atividades padronizadas, que acabam reforçando um modelo educativo baseado na transmissão passiva de conhecimento e na centralização da informação no professor.

Outra dificuldade encontrada pelas crianças nessa transição são os ambientes escolares mais rígidos e frios. A disposição das salas, geralmente com carteiras enfileiradas, a diminuição de espaços interativos, os cantinhos do brincar e propostas descontextualizadas contribuem para a perda de interesse pelas atividades escolares.

Infelizmente, muitas vezes, os docentes não reconhecem que suas práticas estão desmotivadas ou desatualizadas, gerando um ambiente hostil, pouco atrativo e desmotivador à aprendizagem e ao

desenvolvimento integral da criança, pois a falta de reflexão sobre suas atividades e a ausência de formação continuada para professores que atuam especificamente na transição entre os dois segmentos podem prejudicar o desempenho e o vínculo do aluno com a escola.

Segundo Kishimoto (2003), o jogo, as brincadeiras e os brinquedos são essenciais na vida da criança. Quando as habilidades pedagógicas são apresentadas por meio do lúdico, o jogo tem o poder de atrair a atenção da criança e incentivar sua criatividade. Quando o lúdico é integrado a novas metodologias, aulas atrativas e atualização de conhecimento, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as experiências pedagógicas inseridas na rotina escolar adquirem significado e resultam em impactos positivos não apenas na vida escolar da criança, mas também em seu âmbito social e familiar, incentivando-a a desenvolver o pensamento crítico por meio da ludicidade.

Nóvoa (2002, p. 51) explica:

“Os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma profissionalidade docente.”

A defasagem na formação de muitos professores que não acompanharam a evolução das metodologias, resulta em práticas pedagógicas retrógradas, aulas desmotivadoras e alunos despreparados para a realidade contemporânea. Essa carência na formação continuada interfere diretamente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma fase que exige, sobretudo, a integração dos fatores anteriormente citados (ludicidade, criatividade e tecnologia).

Além da formação continuada, o lúdico no Ensino Fundamental revela-se um recurso pedagógico primordial para despertar o interesse da criança pelas aulas e facilitar sua adaptação ao novo contexto escolar. Essa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, implica mudanças significativas na rotina da criança, como: novas exigências cognitivas, ambiente escolar diferente, estruturação das carteiras e organização do tempo escolar.

O ato de brincar não deve ser visto como acessório ou exclusivo da Educação Infantil, mas como uma linguagem legítima de aprendizagem, capaz de potencializar a construção do conhecimento. Para isso, é essencial que os docentes, por meio da formação continuada, reconheçam o valor pedagógico do lúdico.

Segundo a BNCC (2017, p. 355):

“No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, das trocas,

da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátios, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. ”

A BNCC reconhece e respalda a importância das práticas lúdicas no Ensino Fundamental, compreendendo a ludicidade como metodologia capaz de despertar o interesse do estudante e favorecer um aprendizado mais assertivo. No entanto, observa-se que muitos docentes, ainda a excluem de seus planejamentos, seja por falta de formação específica, por resistência ou por insegurança com essa abordagem, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais, sobretudo no ambiente alfabetizador.

Diante disso, torna-se legítimo o investimento dos municípios em formações e capacitações voltadas para o ensino por meio da ludicidade, assegurando que o ato de brincar seja aplicado de forma intencional e planejada, evitando seu mau uso ou banalização, bem como a marginalização do eixo da Educação Infantil. Isso favorece a inserção de metodologias ativas que respeitem as necessidades da criança sem gerar tensão ou inquietação.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Identificar a importância da formação continuada aos professores e a utilização do lúdico durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Demonstrar a importância do entendimento da concepção da palavra criança e suas implicações nas metodologias ativas e de aprendizagem da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais;
- Evidenciar a importância da aplicação de estratégias pedagógicas do lúdico e seus benefícios no ensino fundamental;

- Investigar os impactos da formação continuada e suas lacunas aos professores com ênfase na alfabetização por meio de processos lúdicos na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

1.3 Problema de Pesquisa

Como a formação continuada docente, articulada com práticas pedagógicas lúdicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pode contribuir para a aprendizagem do aluno, com ênfase no processo de alfabetização?

H1: Novas abordagens na formação continuada docente, articuladas com práticas pedagógicas lúdicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, favorecem o alcance de níveis mais significativos de alfabetização por parte dos alunos.

Capítulo I

2 Fundamentos Históricos da construção da Educação Básica e a contextualização da criança

A compreensão do percurso histórico da Educação Básica no Brasil é fundamental para contextualizar o estudo. Compreender o percurso de formação da Educação Básica no Brasil é fundamental para atribuir sentido ao estudo e reconhecer a relevância da estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no delineamento da educação contemporânea. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de analisar os caminhos percorridos pela educação para atingir sua configuração atual — marcada por constante mudança, adaptação, evolução e ressignificação —, conforme destaca Imbernón (2000, p. 25):

“Nós educadores e educadoras, devemos conhecer a sociedade em que vivemos e as mudanças geradas para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente, porém a partir da consideração de todos os saberes”.

Para entender a evolução da educação no processo pedagógico e, mais precisamente, no processo evolutivo da criança e sua aprendizagem na sistematização do ensino fundamental e retratar o histórico desde a introdução da educação até os dias atuais, foi de extrema importância para o estudo. E com isso, por meio de diversos autores, foi construída uma linha do tempo, iniciando pelos jesuítas:

Segundo Romanelli (1978), a educação brasileira teve início com a atuação dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus, no período colonial (1500–1822). Seu objetivo principal era catequizar os povos indígenas e formar uma classe letrada orientada pelos ensinamentos cristãos. Nesse contexto, foram construídos colégios de grande porte destinados, sobretudo, aos filhos da elite colonial e a educação ofertada era de caráter confessional e doutrinário, centrada no catolicismo, e tinha o latim como idioma predominante, evidenciando a forte influência do modelo europeu no currículo escolar brasileiro.

Contudo, em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a condução da educação passou a ser responsabilidade do Estado, o que marcou o início de um modelo laico de ensino. A religião nesta época foi bem centralizadora em relação à educação, pois a mesma era direcionada com o intuito de doutrinar e capacitar apenas a elite e deixar à margem de conceitos religiosos o restante da população.

O filósofo alemão Friedrich Nietzsche, ainda no final do século XIX, refletiu sobre a transvaloração e o domínio da Igreja em relação à população. Nesse sentido, Braga e Farias (2024, p.

09) apresentam elucidações desse pensamento, crucial para compreendermos de onde vieram os resquícios históricos da educação e como permanecem em algumas esferas até os dias atuais:

“A transvaloração está presente em todos os pensamentos mais elaborados do filósofo alemão, inclusive nas dissertações relativas à educação, já que Nietzsche acredita que os “bons” alunos nem sempre são os melhores alunos, estes são considerados bons no sentido de deter o poder, da aristocracia vigente, e os “ruins” alunos não são aqueles que hoje entendemos como os que são reprovados ou tiram nota baixa e sim, ruins, os que não possuem bens, estudam em instituições públicas recebendo uma ruim educação. Este ponto da transvaloração rendeu muitos estudos, artigos por parte de muitos estudiosos e ainda hoje reflete na educação atual, podemos observar que na grande maioria alunos que cursam universidades como: USP, UNESP, federais são alunos que estudaram no seu ciclo estudantil em escolas particulares com padrões e exigências maiores que das escolas públicas. Então, os bons alunos que entram nos vestibulares de faculdades públicas federais e estaduais em sua grande maioria são os que tiveram condições financeiras a vida toda para estudar nas melhores escolas”.

No que se refere à influência da religião, Braga e Farias (2024, p. 10) destacam que:

“...o cristianismo criou as regras da obediência, o medo como instrumento para controlar a população da época com rédeas curtas e conseqüentemente a educação foi restringida também neste sentido, houve uma marcação clara e nítida do terreno mental e educacional que poderia ser habitado pela população mais simples. Ou seja, o controle da massa através de mandamentos impostos pela Igreja por meio de uma cultura cultuada no espiritual. E mais além, Nietzsche ainda refuta a fé e diz que esta fé serve como um apoio para muitas vezes encontrar caminhos para uma má resolução dos nossos problemas, sejam eles na esfera religiosa, psicológica, moral ou até mesma pedagógica”.

Até hoje, observa-se, de maneira clara e preocupante, o controle das massas em diversos países, sobretudo naqueles situados abaixo da linha do Equador, por meio da carência histórica e estrutural de investimentos em educação de qualidade. Essa realidade se expressa na insuficiência de políticas públicas eficazes voltadas para a erradicação do analfabetismo, na limitação do acesso a recursos pedagógicos atualizados e na precariedade da formação docente, resultando em sistemas educacionais que frequentemente reproduzem desigualdades em vez de superá-las.

Tal contexto está enraizado em uma lógica de manutenção do poder, que historicamente associa menor escolarização à menor capacidade de crítica, de organização e de reivindicação por

direitos, limitando, assim, o potencial transformador da educação na sociedade. Esse pensamento equivocado alimenta a ideia de que, quanto menos o cidadão souber, menos questionará, investigará e protestará e, conseqüentemente, menor será a possibilidade de transformação social profunda. Ignorar que o desenvolvimento sustentável, econômico, cultural, pedagógico e humano de uma nação está diretamente vinculado ao fortalecimento de seu sistema educacional representa não apenas um erro, mas um verdadeiro atentado ao futuro das gerações.

Essa negligência compromete a formação de uma sociedade mais justa, democrática, acolhedora e autônoma, e contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais e regionais, tornando ainda mais distante o ideal de cidadania plena. Acreditar que o avanço de um país não depende da educação é um erro grave, que reforça um ciclo de exclusão e resulta em um retrocesso intelectual, cujos impactos negativos se refletem, de forma incalculável, na formação crítica, cultural e social dos estudantes.

O próximo período está entre os anos de 1822 e 1889. Saviani (2017) explica que esse período corresponde ao Brasil Império, onde a educação nacional passou por mudanças significativas e pontuais, embora ainda profundamente marcadas por desigualdades sociais e estruturais. Em 1824, com a promulgação da primeira Constituição brasileira, estabeleceu-se oficialmente a obrigatoriedade do ensino primário gratuito. No entanto, apesar dessa medida parecer, a princípio, um marco importante, ela era direcionada especialmente às elites, sobretudo às urbanizadas e economicamente mais desenvolvidas, como as da região Sudeste deixando à margem diversos grupos sociais.

Assim alguns segmentos permaneceram mais desprivilegiados, como os indígenas, as mulheres e os negros. Essa estrutura educacional refletia a forte influência da religião, da exclusão e do privilégio de poucos. A educação pública, por diversas vezes, se manifestava de forma precária, com professores despreparados, locais inadequados e conteúdos direcionados à manutenção da hierarquia social.

No período da Primeira República (1889–1930), o cenário educacional brasileiro permaneceu marcado por profundas desigualdades sociais e regionais. Como destacam Ferreira e Delgado (2003), a educação passou a ser descentralizada, ficando sob responsabilidade dos estados, o que gerou disparidades ainda maiores entre as diferentes regiões do país. A taxa de escolarização manteve-se baixa, refletindo a exclusão das camadas populares, enquanto os colégios existentes eram, em sua maioria, destinados aos filhos da elite. Essa configuração impedia a universalização do ensino, uma vez que o número de escolas públicas ainda era reduzido e o acesso permanecia restrito.

Segundo Gondra e Schueler (2008, p. 45), “a educação pública era pensada como instrumento de civilização dos indivíduos e de modernização da sociedade, mas, na prática, estava reservada aos que já dispunham de capital cultural e social para dela usufruírem”. Isso significa que, apesar dos discursos envolventes e com cunho modernizador da época, a escolarização seguiu um modelo seletivo e excludente. Mesmo com avanços, como a valorização do curso de magistério, o aumento nos salários dos professores e maiores recursos educacionais, as políticas públicas ainda mantinham um formato estruturalmente beneficiário das classes elitizadas.

Mas uma nova era chegava: a Era Vargas (1930–1945). Nagle (2014) observa que, nessa época, iniciaram-se debates mais amplos sobre a educação e sobre o rumo que ela precisava seguir no Brasil, visando uma educação mais democrática e que alcançasse o maior número possível de cidades. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, e, em 1934, a educação passou a ser reconhecida como direito e dever do Estado.

Segundo Imbernón (2000, p. 30):

“Com o surgimento da escola e das ciências objetivas surge a figura do professor ou professora como sujeito a que se atribui a capacidade de planejar o processo de aprendizagem dos alunos e das alunas considerados objetos. O sistema educativo, para transmitir os conhecimentos, baseou-se principalmente na racionalidade instrumental. São os especialistas que decidem o que, como e quando se aprende”.

A percepção corrente é a de que a situação previamente exemplificada — na qual os docentes figuram como os agentes centrais do processo educativo — remonta a contextos históricos pretéritos, característicos de décadas passadas. Entretanto, verifica-se, ainda na contemporaneidade, a persistência de práticas pedagógicas autoritárias, pautadas em decisões centralizadas e na subordinação dos educandos. Tal cenário revela-se retrógrado, mas, quando analisado à luz da trajetória histórica da educação brasileira, possibilita a identificação das origens estruturais do sistema educacional e dos vestígios institucionais e culturais que persistem na configuração da educação moderna.

Ainda segundo Nagle (2014), o próximo marco histórico compreende o período da Pós-Guerra e do Regime Militar, entre 1945 e 1985. Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), marco fundamental que define princípios e normas da educação brasileira e regula o sistema educacional desde a educação infantil até o ensino superior. Durante o regime militar, o pensamento crítico e a liberdade de expressão foram severamente restringidos, apesar de ter havido um impulso significativo no ensino técnico.

Alguns anos depois, em 1971, ocorreu uma reforma educacional cujo destaque foi a profissionalização no ensino médio, enquanto o ensino fundamental passou a ser obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. Essa medida ampliou parcialmente o acesso à escolarização, mas manteve discrepâncias significativas entre as classes sociais.

Esse período evidencia, de maneira clara, como as políticas educacionais podem refletir as contradições de um contexto histórico e político mais amplo. Por um lado, observa-se o fortalecimento do ensino técnico e a tentativa de ampliar o acesso ao ensino básico; por outro, houve um severo cerceamento da liberdade de pensamento e do espírito crítico, elementos essenciais para a formação de indivíduos autônomos e participativos.

Tal contradição demonstra que, mesmo com avanços quantitativos ou estruturais — como a criação de leis e reformas curriculares —, a educação, sem uma base democrática e humanista, corre o risco de se tornar apenas um instrumento de adequação ao mercado ou ao regime vigente, em vez de cumprir sua função social de emancipação, transformação e promoção da igualdade.

Além disso, a ampliação do acesso escolar não foi suficiente para superar as desigualdades históricas entre as classes sociais, perpetuando exclusões e evidenciando que quantidade e qualidade precisam caminhar juntas na formulação de políticas públicas educacionais.

Freire (2016) fez um recorte interessante do período seguinte do caminhar da educação, de 1988 a 1997, pois com a Constituição de 1988, a educação passou a ser um direito fundamental obrigatório. Outra lei muito importante foi reformulada, a LDB, no ano de 1996, que reestruturou a educação em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Esta fase teve muitos avanços para a educação, criações de documentos necessários para a proteção e evolução da criança no cenário escolar, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Este período, de 1988 a 1997, foi um dos mais importantes na história da educação, pois institucionalizou a educação como um direito fundamental, previsto constitucionalmente, reformulou a LDB e reconheceu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, representando um avanço expressivo no reconhecimento dos primeiros anos da infância no processo educativo. Contudo, apesar de todos esses progressos, a realidade das instituições educacionais brasileiras, sobretudo da rede pública, continuava marcada por desafios significativos, uma vez que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constituía um abismo, frequentemente caracterizada por desarticulação entre os níveis e rupturas no processo pedagógico.

A partir da introdução da educação infantil na educação básica, observou-se, muitas vezes, um processo de antecipação de conteúdos e práticas escolares formais já nos anos finais da primeira etapa, em detrimento da ludicidade, do brincar, dos jogos, das brincadeiras e das experiências abstratas do saber. Assim, embora esse período tenha sido essencial para o avanço da legislação educacional no Brasil, o verdadeiro desafio permanece: transformar essas diretrizes em ações pedagógicas concretas que assegurem o direito à infância, respeitando as etapas de formação do indivíduo, seu ritmo e modos próprios de aprender.

Bender (2014) apresenta o panorama da educação do século XXI, destacando o advento do ENEM. O aumento da oferta de vagas nas faculdades e escolas públicas, o avanço das metodologias ativas, o ensino por meio de projetos, a estruturação do novo Ensino Médio e a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), inseriram a tecnologia no campo educacional, sendo necessário revisar práticas tradicionais, colocando a criança como ator central no cenário pedagógico.

Em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação da Reforma do Ensino Médio, culminaram em dois marcos legais de grande relevância para a educação brasileira. Ambos os documentos representam mudanças significativas nas diretrizes e na organização do currículo escolar, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas em todo o território nacional. A BNCC passou a definir, de forma estruturada e obrigatória, as competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando maior equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Já a Reforma do Ensino Médio buscou flexibilizar o currículo dessa etapa, permitindo aos estudantes a escolha de itinerários formativos conforme seus interesses e projetos de vida. Esse marco é fundamental para compreender os caminhos percorridos pela educação brasileira, seus desafios contemporâneos e as transformações exigidas dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação.

Até o ano de 2020, a educação brasileira enfrentou um período sem precedentes, com o surgimento da pandemia do Covid-19, a educação brasileira enfrentou uma situação inédita e desafiadora, que exigiu respostas rápidas e estruturadas. Dentre as providências adotadas, destacam-se a suspensão das aulas presenciais, a implementação do ensino remoto emergencial e o fechamento temporário das escolas, seguido pelo retorno gradual das atividades em um modelo de ensino híbrido. Essa reorganização do processo educativo implicou profundas adaptações pedagógicas, tecnológicas e administrativas, evidenciando a necessidade de reestruturação das práticas docentes, das

metodologias de ensino e do planejamento escolar, bem como a importância de garantir o acesso equitativo às ferramentas digitais e aos recursos de aprendizagem.

Atualmente, os principais marcos e documentos que orientam a educação são: Currículo Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta última apresenta destaque no contexto da dissertação, uma vez que respalda legalmente toda a educação brasileira, com ênfase na importância da educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, a transição para o Ensino Fundamental e o suporte à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências. A BNCC configura-se como um dos documentos mais consultados por gestores, professores e demais interessados na educação, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Por isso, é imprescindível que os documentos que embasam a educação nacional, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sejam amplamente conhecidos, analisados, estudados e continuamente explorados por professores, gestores, demais profissionais da educação, estudantes em formação docente e, inclusive, pelas famílias. A compreensão aprofundada da BNCC permite aos educadores realizar um planejamento inicial do ano letivo mais preciso e direcionado, com intencionalidade e coerência, promovendo práticas pedagógicas e planejamentos alinhados aos princípios da equidade, da inclusão, da ludicidade e da qualidade.

Além disso, o conhecimento da BNCC possibilita a construção de propostas pedagógicas adaptadas às realidades locais, respeitando as diversidades culturais, regionais e sociais dos estudantes. Para a gestão escolar, o estudo e a análise da BNCC configuram uma prática essencial, permitindo a implementação de uma formação em cascata, na qual gestores e professores adquirem conhecimento aprofundado sobre o documento e suas implicações pedagógicas. Para as famílias, essa familiarização representa um acesso significativo à compreensão dos objetivos da formação integral das crianças e adolescentes, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e processos educativos.

Dessa forma, torna-se primordial que toda a instituição escolar detenha domínio da documentação normativa que orienta os avanços da educação, com ênfase na BNCC. A apropriação crítica desses documentos possibilita a construção colaborativa de uma escola mais democrática, participativa, acolhedora, lúdica e comprometida com a aprendizagem de todos. Além disso, a análise histórica da educação, considerando os avanços, as lutas sociais e os efeitos de práticas pedagógicas opressoras, rígidas ou excludentes, evidencia como tais condutas comprometem a efetividade do sistema educacional e reforçam desigualdades estruturais.

2.1 Documentos norteadores da Educação Básica

Antes da criação da BNCC, a educação básica brasileira era orientada por diversos documentos normativos. Segundo Saviani (2009), a Constituição de 1988, em seu artigo 210, definiu os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum, o respeito a valores artísticos e culturais — sejam eles regionais ou nacionais — e instituindo o ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas e a determinação de que o ensino regular deve ser ministrado na língua materna, ou seja, a língua portuguesa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, teve como objetivo principal garantir a qualidade e a equidade do ensino brasileiro. Diferentemente de legislações anteriores, que mencionavam apenas o ensino fundamental, a LDB passou a abranger todos os níveis da educação, incluindo a educação infantil e a educação superior. A lei também trata da gestão educacional, da formação continuada de docentes e da participação da família no processo educativo. Um ponto de destaque foi a ênfase na educação inclusiva, garantindo acesso a todos os estudantes, independentemente de condições socioeconômicas ou de deficiências.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) descrevem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram documentos normativos estruturados em dez volumes, voltados para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), organizados por áreas de conhecimento e destinados a diferentes etapas da Educação Básica — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os PCNs orientam a organização curricular, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano. Para cada etapa, propõem um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores essenciais à formação integral do aluno, assegurando um patamar mínimo de aprendizagem a ser garantido em todo o território nacional. Essa proposta visa não apenas padronizar conteúdos, mas também promover equidade no acesso ao conhecimento e reduzir desigualdades educacionais históricas e sociais.

Além disso, os documentos enfatizam a necessidade de uma educação voltada à cidadania, à ética e à diversidade, destacando o papel da escola na formação de crianças e adolescentes críticos, reflexivos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade. A universalização do ensino é apresentada como princípio norteador das políticas públicas educacionais, demandando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade, que assegurem o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) estabelecem normas gerais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de orientar a estrutura

e aplicação dos currículos da educação básica. As DCNs definem as competências e habilidades dos alunos, permitindo adaptações regionais, sociais e culturais conforme as especificidades locais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas, estratégias e diretrizes para a educação brasileira com vigência de dez anos. Segundo Vieira, Vidal e Rios (2018), o PNE tem como objetivos principais a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso e a redução das desigualdades educacionais. Dentre suas vinte metas, destacam-se a universalização da educação básica, a ampliação da oferta de educação infantil e a garantia da formação continuada dos docentes, aspectos fundamentais para fortalecer a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Segundo Nóvoa (2015), o PNE funciona como um pacto social que legitima prioridades educacionais, exigindo o comprometimento conjunto da sociedade civil e dos poderes públicos para a efetiva realização das metas estabelecidas.

Saviani (2017) destaca que o PNE orienta a alocação de recursos e o desenvolvimento de programas voltados à melhoria da qualidade da educação, à expansão do acesso e à redução das desigualdades educacionais. Dessa forma, o PNE não apenas aponta objetivos e estratégias, mas também pode e deve ser utilizado como uma ferramenta eficaz que influencia na execução de políticas públicas em todas as esferas governamentais, assegurando o direito à educação equitativa de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por um longo processo de elaboração, envolvendo diferentes etapas de consulta pública, debates técnicos e contribuições de educadores e especialistas. A segunda versão do documento foi divulgada em 3 de maio de 2016, após ajustes realizados com base nas sugestões recebidas durante a primeira consulta pública. Em abril de 2017, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, iniciando-se o processo de análise e deliberação por esse órgão. Após avaliações e pareceres do CNE, o documento foi homologado oficialmente pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017.

A homologação da BNCC marcou um momento fundamental para a educação no Brasil, pois constitui um documento oficial normativo que estabelece e define os direitos relacionados ao aprendizado e desenvolvimento de todos os estudantes da Educação Básica. O documento orienta a organização dos currículos nas escolas públicas e privadas em todo o território nacional, definindo competências gerais e específicas para cada fase da educação e para as disciplinas, com o objetivo de

garantir uma formação ampla e equitativa, promovendo tanto a qualidade quanto a igualdade no ensino.

Segundo Brasil (2017), a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC, a qual deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. A Resolução estabelece que as aprendizagens essenciais compreendem conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de mobilizar, articular e integrar tais elementos, expressando-se em competências. Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do PNE (Lei nº 13.005/2014).

Em virtude da Lei, a BNCC foi incorporada a todos os planejamentos escolares e discutida nas escolas por meio de reuniões de trabalho coletivo. Ela deve ser compreendida como um direito adquirido e instrumento orientador das práticas pedagógicas, e não como uma imposição. O instrumento fornece diretrizes claras para o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências nos planos de aula.

A partir da homologação da BNCC, muitas escolas iniciaram processos de formação para os professores. Vários municípios criaram grupos de estudo, capacitações próprias ou direcionadas pelo Ministério da Educação e se dedicaram à análise detalhada da Base, buscando compreendê-la e aplicá-la de forma correta e precisa no contexto educacional.

A formação continuada de professores e a constante atualização de saberes fortalecem o sentimento de pertencimento do docente em sua trajetória profissional, contribuindo para sua valorização, autonomia e reconhecimento dentro da comunidade escolar. Esse processo, quando bem estruturado, permite que o professor reflita sobre sua prática, suas escolhas e compartilhe experiências, compreenda e enfrente desafios pedagógicos e analise suas estratégias de ensino.

Além disso, a formação continuada favorece a produção de materiais e recursos pedagógicos, que podem ser aplicados de forma criativa, atualizada e pontual nos planos de aula, promovendo aprendizagens mais significativas e alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Ao participar de momentos formativos, o professor mantém-se atualizado sobre políticas educacionais, inovações em metodologias ativas e diretrizes curriculares, como a BNCC, ampliando sua capacidade de atuação crítica e intencional. Portanto, investir na formação docente contínua é essencial não apenas para o desenvolvimento profissional individual, mas também para a construção

de práticas pedagógicas de qualidade, capazes de respeitar a diversidade e a complexidade do cotidiano escolar.

Tardif (2017) explica que, para que a formação de professores seja eficaz e significativa, ela precisa instigar os docentes, trazer inovações e oferecer embasamentos úteis ao cotidiano da sala de aula, promovendo reflexão, análise crítica, construção de conhecimento e enriquecimento do saber pedagógico, de modo que essa formação possa ser efetivamente aplicada na prática docente.

Observa-se que, em muitos cursos de formação continuada, o professor assume frequentemente o papel de mero ouvinte, participando de forma passiva e sem envolvimento crítico ou reflexivo. Essa postura compromete a eficácia da formação, uma vez que o desenvolvimento profissional docente depende do engajamento ativo, da reflexão sobre a prática pedagógica e da aplicação concreta dos conhecimentos adquiridos.

Entretanto, para que as atualizações sejam realmente pertinentes, é muito importante que o professor participe de forma prática e significativa, de modo que o curso contribua efetivamente para seu progresso profissional, e não apenas para a obtenção de certificados de carga horária destinados à promoção ou progressão na carreira.

Conforme Carneiro (2021), a implementação precisa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demanda formação continuada sistemática para todos os profissionais da escola, incluindo docentes, coordenadores e gestores. Nesse contexto, o uso de recursos de Educação Digital e a aplicação do Ensino Híbrido exigem processos acelerados de atualização e adaptação pedagógica, de modo a integrar essas ferramentas de forma efetiva aos currículos e ao planejamento docente.

Desde a homologação da BNCC, tornou-se fundamental a realização de estudos aprofundados, capacitações continuadas e pesquisas voltadas à compreensão e incorporação das competências e habilidades definidas no documento, a fim de assegurar que essas diretrizes fossem aplicadas de maneira consistente nos currículos municipais e nas práticas diárias dos professores.

Ademais, a formação continuada não apenas fortalece o domínio técnico e pedagógico dos docentes, mas também contribui para a construção de uma postura reflexiva e crítica, permitindo que os professores identifiquem desafios, analisem estratégias de ensino e desenvolvam práticas inovadoras. Nesse processo, o professor deixa de ser um mero reprodutor de conteúdos e passa a assumir o papel de mediador e pesquisador de sua própria prática, reconhecendo que o ensino é um campo dinâmico, permeado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas.

A apropriação desse conhecimento favorece a elaboração de planos de aula mais intencionais, contextualizados e alinhados às necessidades dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e equitativas.

2.2 A homologação da Base Nacional Comum Curricular: fundamentos para uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a proposta formativa entre as etapas da educação básica

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, garantindo uma formação comum, ao mesmo tempo em que respeita as diversidades regionais e culturais do país. Organizada por áreas do conhecimento, etapas de ensino e componentes curriculares, a BNCC propõe competências gerais e específicas que orientam os currículos das redes públicas e privadas de ensino, buscando promover uma educação de qualidade, equitativa e integral.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), a BNCC tem por finalidade estabelecer a obrigatoriedade mínima exigida no currículo, bem como definir os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes precisam adquirir ao longo de todo o processo da Educação Básica. Sua versão final foi homologada em 2017, estruturando a educação no Brasil em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular é marcada pelo enfoque em competências, entendidas como a capacidade de mobilizar e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e solucionar desafios complexos do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A competência vai além do simples saber, envolvendo a aplicação integrada do conhecimento em contextos reais. Essa concepção rompe com o paradigma da educação fragmentada, centrada na memorização de conteúdos, e propõe uma abordagem direcionada, criativa e interdisciplinar, voltada para a resolução de problemas por meio de experiências concretas.

Assim, o foco da BNCC não se limita à quantidade de saberes acumulados, mas à promoção de aprendizagens significativas, que permitam aos estudantes utilizar o conhecimento de forma crítica e contextualizada, considerando o meio cultural, geográfico e social em que estão inseridos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), ao longo de sua trajetória escolar, o estudante deve desenvolver dez competências gerais, compreendidas como a mobilização de conhecimentos (conceituais e procedimentais), habilidades (cognitivas, práticas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercer plenamente a cidadania e atuar no mundo do trabalho.

Gonçalves (2020) destaca as 10 competências:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens: artística, matemática e científica – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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 o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao refletir sobre as dez competências gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que elas representam uma mudança significativa na forma de compreender o papel da educação, superando a visão tradicional que priorizava apenas a transmissão isolada de conteúdos, tornando o professor a figura central do processo de ensino-aprendizagem. Essas competências traduzem uma concepção mais ampla, integrada e dinâmica, cujo objetivo é capacitar os alunos a enfrentar as demandas complexas e os desafios da sociedade contemporânea em todas as etapas da educação, incluindo a formação para o mercado de trabalho, marcado pela velocidade da informação, pelo avanço tecnológico, pela diversidade cultural e pela necessidade de convivência democrática.

Mais do que oportunizar conhecimentos direcionados, essas competências visam à formação de sujeitos ativos, participativos, críticos, criativos e capazes de atuar de maneira ética, reflexiva e como protagonistas na sociedade. O enfoque da BNCC considera o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando não apenas as dimensões cognitivas, mas também as socioemocionais, culturais, estéticas e digitais. Essa abordagem valoriza habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, autonomia intelectual e responsabilidade social, reconhecendo que aprender é um processo que envolve construir e alinhar sentidos, estabelecer relações e dialogar com diferentes contextos e realidades, sejam elas regionais, culturais ou sociais.

Outro aspecto relevante é que as competências gerais da BNCC convidam professores, gestores, alunos e toda a comunidade escolar — incluindo as famílias — a repensarem práticas pedagógicas, metodologias e formas de avaliação. Esse processo estimula a utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e situações de aprendizagem que se aproximem da realidade e da rotina dos estudantes. Em síntese, as competências da BNCC apontam para uma

educação mais humanizada, acolhedora, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para interagir de forma construtiva em um mundo cada vez mais plural, dinâmico e interconectado, capazes de resolver problemas reais e imediatos.

A Base Nacional Comum Curricular está estruturada em três grandes etapas da Educação Básica: Educação Infantil (primeira fase), Ensino Fundamental (subdividido em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Anos Finais, do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (organizado em três anos). Essa estrutura tem como objetivo garantir a continuidade do processo educativo, respeitando as especificidades e necessidades de desenvolvimento de cada fase da vida escolar.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, historicamente foi subvalorizada por estudiosos e formuladores de políticas públicas, que a concebiam unicamente como uma fase preparatória para a escolarização formal. Durante muito tempo, prevaleceu a concepção reducionista de que este período se limitava ao brincar espontâneo, ao reconhecimento corporal e à adaptação social, desconsiderando sua função educativa e formativa.

Essa visão marginalizada resultou em uma lacuna significativa no reconhecimento da importância do desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida, contribuindo para a invisibilidade pedagógica dessa etapa. Somente com o avanço de pesquisas nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Pedagogia e da Neurociência é que se consolidou a compreensão de que a Educação Infantil é um espaço privilegiado de aprendizagens fundamentais e estruturantes.

Atualmente, a BNCC incorpora essa perspectiva, reconhecendo a centralidade dessa etapa e orientando-a por meio dos eixos estruturantes interações e brincadeiras, assegurando ainda seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Segundo Oliveira (2019), a BNCC estabelece para a Educação Infantil normativas que contemplam eixos, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a garantir condições efetivas para que as crianças aprendam e se desenvolvam. São definidos cinco campos de experiência, que organizam as práticas pedagógicas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Cada campo de experiência relaciona-se diretamente às formas pelas quais as crianças se expressam, interagem, aprendem e atribuem sentidos ao mundo que as cerca. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nesses campos estão organizados em três grupos etários: bebês,

crianças bem pequenas e crianças pequenas, garantindo que as práticas pedagógicas sejam ajustadas às especificidades de cada faixa de idade.

Explicar os campos de experiência da Educação Infantil é essencial, visto que eles orientam todo o currículo e serão retomados ao longo desta pesquisa. A BNCC (2017) enfatiza que esses campos devem nortear a elaboração de planejamentos e planos de aula significativos, intencionais e contextualizados, respeitando a forma singular de ser, agir e aprender das crianças. Dessa forma, ao organizar suas práticas considerando os campos de experiência, o professor assegura vivências diversificadas, que envolvem corpo, mente, emoções e interações sociais, promovendo assim o desenvolvimento integral da criança.

Já o Ensino Fundamental na educação brasileira é diferente da educação infantil, pois tem duração de 09 anos, a criança inicia com 06 anos de idade e teoricamente termina com 14 anos se o progresso for contínuo e ininterrupto, é dividido em duas fases, anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), ambas focando sempre o desenvolvimento integral da criança e adolescente, o olhar profissionalizante, social e independente do aluno, priorizando as necessidades de cada fase assim como suas metodologias ativas de aprendizagem, os avanços tecnológicos, a utilização de práticas lúdicas, o respeito ao ritmo e especificidade de cada indivíduo e das teorias pedagógicas que devem ser articuladas e construídas para cada etapa.

A BNCC (2017, p. 59) enfatiza que:

“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos”.

A criança que ingressa no Ensino Fundamental já frequentou a Educação Infantil, etapa na qual teve a oportunidade de vivenciar experiências iniciais com o universo da linguagem escrita, dos fonemas, dos números, o que contribui para a construção das bases da alfabetização. No entanto, mesmo com essa trajetória anterior, é necessário reconhecer as dificuldades individuais e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, os quais podem ser decorrentes de múltiplos fatores. Considerando essa realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o processo de alfabetização deve ser consolidado até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, utilizando assim os programas que o próprio governo federal institucionalizou, entre eles projetos e pactos voltados ao fortalecimento da alfabetização nos anos iniciais e na erradicação do analfabetismo.

Os projetos Alfabetizar Juntos, Matific, Elefante Letrado, Fluência Leitora, Método Fônico, Leitura e Oralidade, Programa Brasil Alfabetizado, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, Tempo de Aprender, Graphogame Brasil, Programa Mais Alfabetização, Plano Nacional do Livro e Leitura, Todos pela Educação, entre outros, que auxiliam tanto na educação dos alunos e na formação de professores para um melhor processo de alfabetização, quanto para o aluno que tem um suporte com atividades e estratégias que incentivam o aluno para essa aprendizagem.

No Ensino Fundamental – anos finais, os estudantes, geralmente na fase da adolescência, são inseridos em um contexto educacional mais exigente e específico, tendo um aumento significativo dos conteúdos curriculares e profissionais, que passam a ser ministrados por professores especialistas em cada área do conhecimento, o que exige dos alunos maior autonomia, organização e responsabilidade frente às demandas escolares. As atividades tornam-se mais complexas, exigindo competências cognitivas mais elaboradas.

Além dos desafios pedagógicos, nesta fase, a construção da identidade, o relacionamento com os pares e com os grupos, que vão sendo formados conforme identificação e pertencimento social, bem como a necessidade de reconhecimento, começam a ganhar mais destaque, influenciando diretamente o rendimento pedagógico do adolescente. Além disso, iniciam-se as análises quanto à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho, o que leva muitos estudantes a buscar áreas com as quais se identifiquem e se sintam motivados a seguir.

Nesse sentido, é de suma importância que a formação continuada seja oportunizada aos professores, para que saibam influenciar e direcionar os alunos em relação às afinidades destacadas por eles próprios, e que a escola ofereça uma proposta pedagógica que contemple não apenas a dimensão acadêmica, mas também o desenvolvimento integral do estudante. Isso implica promover práticas que incentivem a reflexão, o protagonismo juvenil, a orientação para o mundo do trabalho e a construção de projetos de vida, alinhados às competências gerais previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (2017, p. 62) reforça que:

“...no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social. ”

A escola deve articular-se para o direcionamento do aluno, ofertando suporte para o desenvolvimento das relações sociais e promovendo ações e atividades que estimulem tanto essas interações quanto o contato com o meio profissionalizante. Isso pode ocorrer por meio de feiras, seminários, trabalhos em grupo, visitas a museus, convites a profissionais para dialogarem na escola, entre outras estratégias que possibilitem o avanço do adolescente em sua vida acadêmica, social e profissional.

Nesse percurso, caminha-se na trajetória escolar para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, com duração de três anos e crucial para o acesso ao Ensino Superior. Entretanto, observa-se que o número de alunos que abandonam os estudos nesse período ainda é elevado, em razão de inúmeros fatores, tais como a necessidade de trabalhar, o desinteresse, a falta de oportunidades e de incentivo, reprovações anteriores, a defasagem entre idade e série, entre outros.

Dessa forma, a permanência do estudante no Ensino Médio depende, em grande medida, da elaboração de estratégias pedagógicas e metodológicas ativas cuidadosamente planejadas e direcionadas a esse público, considerando as especificidades da adolescência e as demandas próprias dessa etapa da vida escolar. Para isso, é necessário que o ambiente escolar proporcione atividades criativas, que despertem o interesse do aluno, favoreçam o engajamento social e pedagógico e fortaleçam o senso de pertencimento, tornando a escola um espaço acolhedor e promotor de aprendizagens contextualizadas.

Algumas premissas são utilizadas pela BNCC (2017 p. 466):

- “• garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
 - viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
 - revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil.
- ”

Desse modo, torna-se imprescindível compreender de forma aprofundada a BNCC em sua totalidade, considerando sua origem, estrutura e especificidades em cada etapa da Educação Básica. Tal compreensão fundamenta a análise proposta neste estudo, especialmente no que se refere à insuficiência de formação docente e à ausência do lúdico no processo de transição entre a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental. A não observância desses aspectos compromete significativamente a adaptação escolar, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante.

Portanto, a análise crítica da BNCC, aliada à investigação sobre a formação docente e a ludicidade, mostra-se necessária e relevante para identificar os desafios e potencialidades envolvidos na mudança da etapa escolar, contribuindo para a elaboração e planejamentos de práticas educacionais mais inclusivas e significativas às etapas do desenvolvimento infantil.

Revela-se igualmente fundamental estabelecer uma distinção conceitual rigorosa entre os termos criança e adolescente, tanto sob a perspectiva legal quanto sob o prisma pedagógico. Tal diferenciação constitui base indispensável para analisar as dificuldades enfrentadas pelos docentes na incorporação de práticas lúdicas ao processo de alfabetização. A clareza nessa delimitação é essencial, pois orienta a seleção das metodologias, assegura o atendimento às necessidades específicas de cada faixa etária e contribui para uma prática pedagógica mais intencional, coerente e efetiva.

No caso da criança, sobretudo na fase da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é necessário que as práticas, metodologias e abordagens pedagógicas valorizem estratégias prazerosas, lúdicas e criativas, que favoreçam o desenvolvimento integral e o protagonismo infantil. Quando a criança começa a cursar o Ensino Fundamental, as práticas lúdicas devem ser reconhecidas como elementos certos para uma aprendizagem real no desenvolvimento escolar do aluno, contribuindo para a construção de vínculos sólidos com a escola e com o processo de alfabetização.

Dessa forma, o presente estudo dedica-se a aprofundar o conceito de criança, buscando sua definição legal, sociocultural e pedagógica, para assim esclarecer as especificidades que orientam a atuação docente e a formulação de políticas educacionais adequadas a essa etapa. Esse entendimento da terminologia criança é necessário para entender os planos de ações com a tratativa do lúdico na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, assim como para evidenciar as lacunas existentes na formação continuada dos professores no cotidiano escolar.

2.3 Concepções e Definições do termo Criança: Fundamentos para a Prática Lúdica

Como já discutido, a BNCC dedica um capítulo específico à Educação Infantil e à criança, contemplando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e a organização por grupos etários. Essa etapa da educação é de caráter fundamental e de elevado valor, uma vez que dela depende, em grande medida, o desenvolvimento integral da criança e sua evolução.

Os estímulos recebidos — ou a ausência deles —, o acolhimento, as condições de cuidado e atenção, a proteção e o encorajamento, bem como a promoção da autonomia, da criatividade e das experiências significativas, constituem fatores determinantes que podem influenciar, positiva ou negativamente, a trajetória futura da criança em sua vida escolar, social e emocional.

Em razão dessa relevância, ao longo da história foram elaborados documentos normativos voltados tanto à proteção integral da criança quanto à definição de conceitos, direitos e deveres, bem como das responsabilidades da família, do Estado e da sociedade. Para este estudo, foi construída uma linha do tempo que reúne os principais marcos legais relacionados à infância, acompanhada de uma análise crítica desses instrumentos, essenciais para a fundamentação teórica e prática da pesquisa. Tais documentos configuram-se como referenciais indispensáveis para o delineamento de políticas públicas, práticas pedagógicas e formações docentes direcionadas à infância. Dentre eles, destacam-se:

A Declaração de Genebra dos Direitos da Criança, de 1924, foi elaborada pela ativista Eglantyne Jebb, sendo o primeiro documento internacional a reconhecer a urgência da garantia de proteção à infância. Esse marco histórico estabeleceu que todas as pessoas, em especial a sociedade e o Estado, possuem responsabilidades morais, sociais e físicas em relação às crianças, assegurando prioridade em situações de socorro e assistência, liberdade econômica, proteção contra qualquer forma de exploração, criação de políticas públicas específicas de cuidado e proteção, bem como tratamento diferenciado no campo educacional e no cumprimento do dever social.

A Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, ampliou a proteção internacional à infância ao afirmar, entre outros princípios, que toda criança tem direito à educação, ao brincar, a um ambiente saudável e aos cuidados necessários à saúde, independentemente de raça, religião ou condição social. Além disso, reforçou a necessidade de que as crianças sejam assistidas para que possam se desenvolver plenamente em um contexto favorável, destacando ainda o papel essencial da família no processo de cuidado, acolhimento, responsabilidade, afeto e proteção.

Na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2025, p. 119), o Art. 205 estabelece que:

“A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, a Carta Magna atribui à educação uma função social ampla, reafirmando seu papel como base para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, segundo o site da UNICEF, constitui o mais abrangente e significativo tratado internacional sobre a proteção dos direitos da infância. Reconhecida como um marco histórico, a Convenção consolidou princípios fundamentais que asseguram às crianças direitos essenciais, tais como: o direito à vida, à sobrevivência, ao desenvolvimento pleno e integral, à convivência no seio familiar, bem como à proteção contra qualquer forma de abuso, negligência ou exploração, entrou em vigor em 2 de setembro de 1990, sendo ratificada por 196 países; apenas os Estados Unidos não a ratificaram.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, é um marco normativo fundamental para a proteção dos direitos infanto-juvenis no Brasil. Desde sua promulgação, tem sido aprimorado para acompanhar as transformações sociais e educacionais; ele reconhece crianças e adolescentes como sujeitos plenos de direitos e protagonistas em contextos educacionais e sociais, estabelecendo mecanismos que garantem a efetividade das medidas de proteção e sanções legais, fortalecendo a cidadania desde a infância.

Segundo o próprio documento ECA (2025, p. 09):

“O Estatuto é fruto de uma construção coletiva, que envolveu parlamentares, governo, movimentos sociais, pesquisadores, instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente, organismos internacionais, instituições e lideranças religiosas, entre outros atores. Completadas as três décadas de vigência, o Brasil continua mobilizado para que o ECA se mantenha como uma legislação avançada e atualizada”.

O ECA deve ser continuamente promovido como objeto de estudo e reflexão em contextos educativos, como reuniões pedagógicas, palestras e formações docentes. Sua leitura e discussão sistemática constituem uma prática essencial para a compreensão e aplicação dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, funcionando como referencial normativo e pedagógico para a atuação ética, crítica e responsável dos profissionais da educação.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): em 1996, foi promulgada a LDB, Lei nº 9.394/1996, que definiu os princípios e objetivos da educação brasileira, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa lei é de extrema importância, porque garante os direitos de aprendizagem das crianças e adolescentes, dentre os quais: ter acesso à educação de forma gratuita e de qualidade, valorização dos profissionais da educação, a participação da família e do estado neste processo de direito de aprendizagem.

O Disque 100, criado em 1997, tem como finalidade a promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes, possibilitando a denúncia de violações de direitos humanos. O serviço pode ser utilizado por crianças, idosos, população LGBTQIA+, moradores em situação de rua, entre outros grupos que percebam que seus direitos estão sendo infringidos. Atualmente, o Disque 100 também é amplamente utilizado para denúncias de casos de bullying, especialmente por crianças e adolescentes.

A análise da documentação normativa relativa à infância e adolescência, evidencia a relevância desses instrumentos para delimitação das fases da vida e a proteção integral do desenvolvimento infantil. Compreender essas definições é essencial, pois a distinção entre criança e adolescente possui implicações diretas nas políticas educacionais, sociais e pedagógicas. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2025) “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Muitas pessoas, de forma equivocada, associam a palavra infância exclusivamente ao período em que a criança está matriculada na Educação Infantil, desconsiderando os aspectos legais, sociais, psicológicos e pedagógicos que caracterizam a criança como sujeito de direitos e deveres em desenvolvimento. Essa visão reducionista desvaloriza a complexidade da infância e ignora que, conforme já citado pelo ECA, são consideradas crianças todas as pessoas com até 12 anos de idade incompletos, incluindo aquelas que já frequentam o Ensino Fundamental.

A fase infantil deve ser compreendida como uma etapa de desenvolvimento contínuo e gradual, na qual os diversos aspectos do crescimento da criança são estimulados e promovidos. Dessa forma, o aluno matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser reconhecido como criança, e a ludicidade precisa fazer parte de sua rotina escolar. Para garantir a continuidade de práticas pedagógicas lúdicas adequadas, é essencial investir na formação continuada dos professores desse segmento, por meio de cursos de capacitação, oficinas e palestras, assegurando que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Observa-se, e é importante enfatizar, que o ECA considera criança toda pessoa com até doze anos de idade incompletos. De acordo com a BNCC, a criança inicia a Educação Infantil aos quatro anos e o Ensino Fundamental aos seis anos, avançando gradualmente nas etapas, salvo em casos de retenção. Então, uma criança com até doze anos de idade incompletos estará, normalmente, frequentando o quinto ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – confirmando que ainda deve ser reconhecida como criança.

Assim sendo, esta dissertação propõe-se a analisar de forma aprofundada as razões pelas quais muitos professores, mesmo diante de dispositivos legais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o ECA, ainda reproduzem concepções ultrapassadas e discursos excludentes sobre o lugar do brincar e da ludicidade no processo educativo.

São falas recorrentes, embora retrógradas, que sustentam que, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança “deixa de ser criança” para assumir responsabilidades de adultos; que o espaço do brincar limita-se exclusivamente à Educação Infantil, aos parques e cantinhos de recreação; e que, a partir desse momento, a aprendizagem deve ser conduzida apenas por métodos formais, rígidos e centrados no conteúdo e na disciplina.

Essa perspectiva reforça uma visão fragmentada e adultocêntrica da educação, desconsiderando a importância do brincar como elemento estruturante para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança em todas as etapas escolares.

Ao investigar essa realidade, pretende-se analisar de que maneira essa resistência docente, muitas vezes alimentada por lacunas na formação inicial e continuada, por pressões institucionais ou por concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, contribui para o enfraquecimento de práticas pedagógicas mais acolhedoras, lúdicas, tecnológicas e inovadoras.

A compreensão dessas falas e práticas permite não apenas revelar os desafios da implementação efetiva de políticas públicas educacionais, mas também indicar caminhos para a construção de um Ensino Fundamental que reconheça e respeite o direito de ser criança, considerando o lúdico como parte essencial e integrante das metodologias ativas e dos planos de aula, não como um elemento acessório, livre, sem intencionalidade pedagógica ou restrita a uma etapa específica da escolaridade, mais precisamente à Educação Infantil.

Trata-se de questionar, portanto, por que tantos docentes, mesmo cientes — ou que deveriam estar cientes — da necessidade da formação continuada com foco na documentação legal da infância, nas orientações legais e pedagógicas, ainda enfrentam dificuldades para conciliar conteúdos curriculares, ludicidade e respeito à infância, bem como quais fatores históricos, culturais e institucionais contribuem para a manutenção de práticas excludentes no cotidiano escolar.

Além do ECA, outros documentos também explicam a idade da criança na obrigatoriedade de frequentar a escola, seja objetivamente ou subjetivamente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 2025):

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

Ao analisar a LDB, especialmente o artigo 4º e seus parágrafos, observa-se que o documento utiliza termos e ideias referentes à Educação Básica para crianças e adolescentes dos 04 aos 17 anos, organizando-se desde a pré-escola até o Ensino Médio. Essa divisão reforça a intencionalidade de caracterizar as idades conforme as fases escolares e a maturidade do aluno, equilibrando o aprendizado e o brincar, assim como o compromisso da vida adulta com a leveza da aprendizagem por meio de experiências, ludicidade, campos de conhecimento, habilidades e competências.

Então, surge a questão: como a criança vivencia, percebe e internaliza o processo de alfabetização ao mesmo tempo em que precisa lidar com a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Essa passagem representa não apenas uma mudança de etapa escolar, mas também uma transformação profunda em seu modo de aprender, socializar e compreender seu papel dentro do ambiente educativo.

Diversos fatores interagem de maneira complexa para influenciar como essa transição será experimentada, incluindo a idade cronológica, o nível de maturidade, que determinam parcialmente suas capacidades cognitivas, socioemocionais e motoras, e as metodologias pedagógicas adotadas, sobretudo aquelas fundamentadas em teorias ativas de aprendizagem, que valorizam a construção do conhecimento de forma significativa, contextualizada e lúdica.

Além disso, a infraestrutura escolar e a organização intencional de ambientes alfabetizadores ricos, criativos e inclusivos desempenham papel essencial, pois possibilitam que a criança perceba significado nas experiências de aprendizagem, conectando-as à sua vivência diária e aos conhecimentos já construídos em seu contexto sociocultural.

Igualmente relevante é a atuação do docente, que deve compreender sua função de mediador, observador atento e elaborador de estratégias que respeitem a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, garantindo também atenção pedagógica ao brincar, à exploração e à experimentação.

A participação ativa da família no processo de alfabetização é igualmente imprescindível, fortalecendo o vínculo entre escola e lar. Contudo, talvez o fator mais determinante para o sucesso da aprendizagem nessa fase seja a formação continuada constante dos professores, especialmente quando direcionada à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, orientando para a preservação do lúdico no planejamento das aulas e na implementação de métodos de alfabetização centrados na criança como sujeito histórico, social e cultural.

Portanto, compreender a importância do conceito legal de criança, assim como os documentos que o sustentam, e considerar o conjunto de fatores que essa transição exige — maturidade, práticas pedagógicas, ambientes de aprendizagem, engajamento familiar e qualificação docente — é fundamental para construir um processo de alfabetização mais flexível, lúdico, acolhedor, humanizado, respeitoso, significativo e coerente com as necessidades e direitos da infância até os doze anos de idade incompletos.

Figura 1

Síntese do Embasamento e referencial teórico Capítulo I

SUBTÓPICOS	REFERENCIAL TEÓRICO
Fundamentos Históricos da construção da Educação Básica e a contextualização da criança	Imbernón (2000), Romanelli (1978), Braga e Farias (2024), Saviani (2017), Ferreira e Delgado (2003), Gondra e Schueler (2008), Nagle (2014), Freire (2016), Bender (2014).
Documentos norteadores da Educação Básica	Saviani (2009), Saviani (2017), Libâneo , Oliveira e Toschi (2012) , Nóvoa (2015), BNCC (2017), Tardif (2017), Carneiro (2021), C.F. (2025), ECA (2025), LDB (2025), Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) , Vieira, Vidal e Rios (2018)
A homologação da Base Nacional Comum Curricular: fundamentos para uma transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a proposta formativa entre as etapas da educação básica	LDB (2025), Gonçalves (2020), BNCC (2017), Oliveira (2019).
Concepções e Definições do termo Criança: Fundamentos para a Prática Lúdica	C.F. (2025), ECA (2025), LDB (2025),

Capítulo II

3 A lacuna do universo lúdico e sua correlação com a aprendizagem do aluno na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Desde as mais antigas civilizações, a ludicidade sempre esteve presente nas tradições, na infância, nos costumes e nas celebrações, ainda que não fosse reconhecida formalmente como prática educativa. Jogos, brincadeiras, danças circulares, contação de histórias e gincanas familiares constituíam práticas sociais que estreitavam os vínculos entre os mais velhos e os mais jovens, garantindo a transmissão de valores culturais e sociais de geração em geração. Essa perspectiva é corroborada por Kishimoto (2002), que defende que o jogo é um elemento central da cultura e da civilização, permeando rituais, festas e tradições, e contribuindo para a socialização, cooperação e internalização de normas e valores.

Assim, a ludicidade, ao mesmo tempo em que proporcionava prazer e entretenimento, desempenhava um papel educativo informal, permitindo que crianças e adultos aprendessem a conviver, colaborar e se inserir nos contextos sociais de maneira significativa e culturalmente orientada. E, ano após ano, estudo após estudo, o brincar, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos passaram a ser incorporados nas escolas, nas metodologias de ensino e no processo de aprendizagem da criança, influenciando práticas pedagógicas, planejamentos e planos de aula, embora historicamente direcionados prioritariamente à Educação Infantil, incluindo pré-escolas e instituições de atendimento à primeira infância.

Nesse sentido, Froebel (2001, p. 54) ressaltava que: “O brincar da criança não é um mero passatempo; possui um sentido profundo e elevado. É expressão necessária da vida interior da criança, uma manifestação de suas forças espirituais.”

Dessa forma, surge a necessidade de, nesta dissertação, contextualizar o lúdico e a aprendizagem, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, principalmente na alfabetização, no letramento e na transição dessas duas etapas tão significativas na vida escolar da criança.

3.1. Entre o brincar e o saber: a aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o papel do professor

Diversos fatores influenciam a construção de uma aprendizagem de qualidade, partindo do pressuposto de que a criança é um ser integral, cujos aspectos biológicos, intelectuais, cronológicos, pedagógicos e sociais se interconectam de maneira indissociável. Esses fatores devem ser compreendidos de forma holística, de modo a se complementarem, sem que um se sobreponha ou exclua o outro. A criança aprende por meio de múltiplos métodos, e diversas teorias, formuladas por filósofos, educadores, cientistas e profissionais da educação, contribuem para orientar práticas pedagógicas eficazes, desde as clássicas de Piaget e Vygotsky até aquelas desenvolvidas por profissionais menos conhecidos, mas igualmente relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Moreira (2011), a aprendizagem é considerada significativa quando novos conhecimentos — sejam conceitos, ideias, proposições, modelos ou fórmulas — passam a fazer sentido para o aprendiz, permitindo que ele explique situações com suas próprias palavras e seja capaz de resolver novos problemas de maneira autônoma. Esse tipo de aprendizagem caracteriza-se pela interação entre os conhecimentos previamente existentes na estrutura cognitiva do sujeito e os novos conteúdos, mobilizando materiais potencialmente significativos para esse processo. Além disso, um fator essencial para que a aprendizagem seja efetiva é a predisposição do aprendiz, aliada ao esforço cognitivo e afetivo necessário para estabelecer relações entre os conhecimentos novos e os já adquiridos.

Na Educação Infantil, a BNCC coloca a criança como ator principal do processo, sendo ativa, curiosa, criativa, sagaz, interessada ao seu redor e capaz de construir conhecimentos por meio da interação consigo mesma, com os pares e com o mundo em geral, compartilhando as atividades ora com crianças, ora com adultos.

A aprendizagem não é transmitida, e sim construída no momento em que a criança participa ativamente de situações significativas que trarão conhecimento. Para as crianças, os campos de experiência são os locais onde essas situações acontecem e oportunizam as atividades para haver o real significado e prazer.

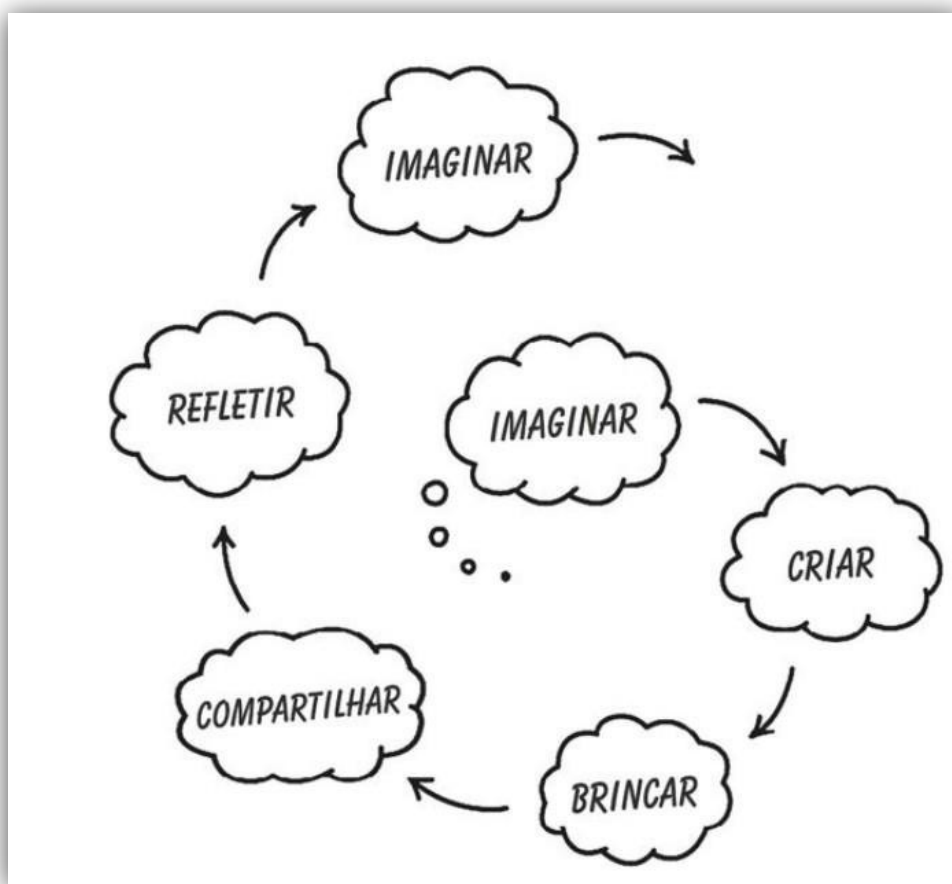
Resnick (2020) explica a respeito da espiral da aprendizagem criativa. O autor descreve uma aula em que as crianças, ao brincar com blocos de montar, estão construindo um castelo, contando a história e erguendo a torre. Nesse processo de criação, elas se envolvem em todo o aspecto do processo espiral da aprendizagem criativa. As fases dessa aprendizagem são:

Imaginar: as crianças imaginam um castelo a partir do momento em que escutam a história sobre o castelo e a família que lá vive. Criar: as crianças começam a construir o castelo. Brincar: há uma família morando nesse castelo e brincam com as histórias e possibilidades que ali encontram.

Compartilhar: enquanto algumas constroem o castelo, outras fazem o caminho, algumas criam novos elementos para a história. Refletir: quando alguma torre cai, a professora os leva à reflexão, porque a torre caiu, como poderia ter sido construída, mostra imagens de torres. Imaginar: o espiral retorna na primeira ideia, e, a partir das experiências que tiveram com a construção do castelo, novas inspirações começam a incentivar as aprendizagens.

Figura 2

O Espiral da Aprendizagem Criativa



Fonte: Resnick (2020, p.40). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.*

Este tipo de aprendizagem mostra que o aprendizado não é linear, mas sim um ciclo contínuo de imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, favorecendo a autonomia e a inovação, estimula o pensamento criativo, valoriza o erro como parte do processo, está dialogando com outras metodologias como aquelas que se baseiam em projetos, sala maker, é dinâmico, lúdico e cíclico.

Wallon (2007) explica que o conhecimento é construído progressivamente por meio da ação, da prática e da interação, sendo nesses processos que ocorre sua aquisição e constante evolução. A criança aprende brincando, fazendo, vendo, experimentando e agindo, sendo o sujeito ativo da atividade e, quando essa ação faz sentido para ela, quando tem uma significação relacionada aos seus interesses e realidade, aí, sim, o aprendizado é concretizado. Por esse motivo, a Educação Infantil utiliza com mais frequência o lúdico em sua prática, como recurso para uma aprendizagem integral da criança. A teoria do desenvolvimento e da aprendizagem na Educação Infantil é amplamente estudada por diversos e renomados pesquisadores, tais como Piaget, Vygotsky, Wallon, entre outros.

Piaget acredita que a criança constrói o seu conhecimento a partir de interações com o meio, e o desenvolvimento cognitivo se dá em estágios sequenciais que refletem estruturas mentais em formação. O conhecimento não é transmitido pronto pelo adulto à criança; em vez disso, ele é construído progressivamente por meio de ações da criança sobre o meio, em um processo contínuo de adaptação.

O processo de aquisição do conhecimento, segundo Piaget, compreende dois mecanismos interdependentes: a assimilação, que se refere à incorporação de novas informações aos esquemas cognitivos preexistentes, e a acomodação, que consiste na modificação ou reorganização desses esquemas diante de experiências que não podem ser assimiladas diretamente.

Piaget (1975, p. 12-13) ressalta que:

“O desenvolvimento intelectual é um processo contínuo de equilibração entre os mecanismos de assimilação e de acomodação, organizado em estágios sucessivos que se caracterizam por estruturas cognitivas específicas. Estes estágios não são simplesmente níveis de aquisição de conhecimentos, mas modos distintos de funcionamento mental, que obedecem a uma sequência invariável. Cada estágio prepara o seguinte, ao mesmo tempo em que se apoia nas conquistas do anterior, de modo que o pensamento da criança passa por transformações qualitativas profundas ao longo do desenvolvimento”.

Conforme a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre por meio de quatro estágios, cada qual caracterizado por configurações cognitivas distintas. Cada estágio corresponde a um nível específico de organização do pensamento, refletindo uma evolução sistemática na capacidade da criança de processar, interpretar e internalizar informações do ambiente. A passagem de um estágio para outro envolve mudanças significativas nas estruturas mentais, evidenciando uma complexificação gradual dos processos cognitivos ao longo do desenvolvimento infantil. Esses estágios, segundo Piaget (1971), são os seguintes:

Estágio Sensório-Motor (0 a 2 anos): a criança aprende por meio dos sentidos e das ações motoras; não há representação mental, e o conhecimento é imediato. Esse estágio é fundamental para o desenvolvimento da inteligência prática e da noção de causa e efeito, preparando a base para os estágios posteriores do desenvolvimento cognitivo.

Estágio Pré-Operatório (2 a 7 anos): inicia-se o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Nesse estágio, a criança começa a compreender contos de fadas e histórias, realizar representações mentais e brincar de faz de conta. Seu pensamento é egocêntrico e, nesse momento, as relações de troca sociais podem ser mais dificultosas no início.

Estágio das Operações Concretas (7 a 11 anos): caracteriza-se pelo uso de objetos concretos para a realização de operações lógicas. O desenvolvimento cognitivo encontra-se mais estruturado, e o egocentrismo cede espaço à valorização do grupo e da participação social.

Estágio das Operações Formais (a partir dos 11 anos): marca o desenvolvimento da capacidade de realizar operações utilizando o pensamento abstrato, a lógica e a dedução. O raciocínio científico começa a se consolidar, e a criança/adolescente passa a ter uma noção mais ampla das diferenças entre situações abstratas e concretas, sendo capaz de resolvê-las por meio de diferentes estratégias cognitivas.

Na perspectiva piagetiana, o papel da escola não se limita à simples transmissão de conhecimentos prontos e acabados, mas à criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia intelectual e a construção ativa do saber. O conhecimento é resultado de um processo contínuo de assimilação e acomodação, no qual o sujeito interage com o meio, enfrenta contradições, formula hipóteses e as reconstrói a partir de sua própria experiência.

Assim, o professor deve atuar como mediador, promovendo situações-problema, estímulos e tarefas cognitivas e sensoriais, jogos simbólicos, ações práticas e experimentais, permitindo que a criança vivencie, erre e acerte, analise e perceba, reorganizando e alinhando seu pensamento com base em sua realidade e estágio de desenvolvimento. Essa mediação, por sua vez, precisa ser garantida ao professor por meio de formações continuadas, capacitações e cursos que favoreçam o planejamento e a construção de planos de aula, respeitando o ritmo individual do aluno e promovendo aprendizagens significativas.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo é indissociável do contexto social, uma vez que ocorre mediante a interação com o meio e por meio da mediação cultural e pedagógica. Um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança — aquele que se manifesta em sua

capacidade de resolver problemas de forma autônoma — e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser atingido com a orientação de um adulto ou a colaboração de pares mais experientes. Em outras palavras, a ZDP representa o espaço de aprendizagens que a criança ainda não domina sozinha, mas que pode conquistar com apoio e mediação adequada, evidenciando que o desenvolvimento ocorre de forma mais significativa justamente nesse espaço de proximidade entre o já consolidado e o que está em processo de construção.

No processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a valorização da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é de extrema importância para o entendimento da continuidade do desenvolvimento integral da criança. Considerar, estudar e formar os professores para que compreendam e apliquem a ZDP nesse momento implica reconhecer a importância de preservar práticas pedagógicas que priorizem a ludicidade, a interação, a socialização e a mediação intencional por parte do adulto.

Assim, o brincar orientado, os projetos coletivos, a escuta atenta e as interações significativas e pedagógicas devem permanecer como elementos centrais no planejamento de aulas, pois são justamente esses aspectos que potencializam as aprendizagens dentro da ZDP e asseguram uma transição mais acolhedora, eficaz e respeitosa com a infância.

Para Wallon (2007), a construção do conhecimento na Educação Infantil ocorre a partir da articulação entre emoção, motricidade e cognição, elementos que se manifestam em meio a conflitos, superações, interações e desafios constantes. Essa dinâmica se concretiza por meio de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, bem como pelas expressões corporais e faciais, que permitem à criança construir sua identidade e, conseqüentemente, potencializar sua aprendizagem. Um dos fundamentos centrais da teoria walloniana é a afetividade, concebida como um sistema funcional primordial no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a emoção configura-se como a forma inaugural de comunicação da criança com o mundo, antecedendo a linguagem verbal e funcionando como eixo estruturante na formação de vínculos interpessoais e sociais.

No contexto da Educação Infantil, tal concepção implica compreender que a aprendizagem se efetiva de maneira mais significativa quando se ancora em uma base afetiva segura, construída por meio de relações de confiança entre crianças e adultos, bem como de um ambiente pedagógico que favoreça a acolhida e o bem-estar. Nessa perspectiva, o afeto não deve ser entendido como um aspecto dissociado ou secundário em relação ao desenvolvimento cognitivo, mas como uma condição indispensável para a emergência e a organização do pensamento.

Oliveira e Teixeira (2002) explicam que, dessa forma, Wallon propõe uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, na qual os aspectos afetivos, motores, sociais e intelectuais se articulam de forma dinâmica e dialética, exigindo da prática pedagógica uma abordagem que respeite e valorize essa complexidade.

Assim como Piaget, Wallon (2007, p.71) também elaborou os estágios do desenvolvimento da criança:

“Cada período do desenvolvimento se caracteriza pela predominância de uma dessas funções — afetividade, motricidade ou inteligência —, sem que as outras desapareçam, mas subordinando-se momentaneamente àquela que comanda o comportamento da criança nesse estágio”.

Os estágios de desenvolvimento que serão apresentados, segundo Wallon: Impulso – Emocional, Sensório-Motor e Projetivo, do Personalismo e o último, o Categorical.

Wallon (2007, p.71) descreve os seguintes estágios: “Estágio Impulsivo-Emocional (0 a 01 ano), as reações da criança são essencialmente emocionais, expressas por meio de gestos, gritos e movimentos desordenados, que constituem sua principal forma de comunicação com o meio”.

No estágio inicial do desenvolvimento infantil, conforme descrito por Henri Wallon, a afetividade constitui o sistema funcional predominante, organizando a conduta da criança e mediando suas interações com o meio. As manifestações emocionais, expressas principalmente por meio de reações corporais difusas — como gestos, choro e movimentos desordenados — configuram a principal via de comunicação com o outro, refletindo a intensa dependência do adulto tanto para a sobrevivência quanto para a construção das primeiras relações interpessoais.

Nesse contexto, no âmbito da Educação Infantil, é imprescindível compreender que o vínculo afetivo antecede a linguagem verbal e estabelece-se como pressuposto básico para o desenvolvimento cognitivo e social. Um ambiente pedagogicamente intencional, afetivamente seguro e responsivo às necessidades da criança favorece o relacionamento com o meio, possibilitando experiências significativas que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento global.

Wallon (2007, p. 73), Estágio Sensório-Motor e Projetivo (01 a 03 anos): “É neste estágio que tem início o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, bem como o desenvolvimento do pensamento, que ainda precisa de gestos para se exteriorizar”.

No âmbito do estágio sensório-motor e projetivo, situado entre o primeiro e o terceiro ano de vida, identifica-se o surgimento da função simbólica, da linguagem e das primeiras manifestações do pensamento representacional. Trata-se de um período de transição no qual a criança, ao avançar para

além da simples interação material com objetos, confere significados subjetivos às suas ações, evidenciando a emergência de capacidades mentais superiores.

A função simbólica, conforme descrita por Jean Piaget, manifesta-se na capacidade de representar mentalmente realidades ausentes, constituindo um marco fundamental na diferenciação entre ação imediata e pensamento mediado, representa um avanço significativo no desenvolvimento cognitivo da criança. Essa habilidade está presente na transição da fase sensório-motora para o pensamento representativo, oportunizando à criança que experiências passadas sejam revisitadas e possa antecipar ações futuras por meio de imagens mentais, palavras, desenhos, jogos simbólicos ou dramatizações.

Trata-se, portanto, de um marco fundamental no momento de diferenciar a ação imediata e o pensamento mediado, em que o sujeito deixa de depender exclusivamente da manipulação concreta dos objetos para operar cognitivamente e subjetivamente sobre eles. A função simbólica possibilita o surgimento da linguagem, da imitação, do jogo de faz de conta e da assimilação de significados sociais, configurando-se como uma etapa essencial para a construção do pensamento lógico, da socialização e da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, ao compreender que a criança é capaz de representar mentalmente a realidade, o educador passa a valorizar e utilizar estratégias pedagógicas que estimulem o imaginário, a ludicidade e a mediação simbólica como formas legítimas e potentes de expressão, elaboração, autonomia e aprendizagem.

A linguagem, nesse estágio, ainda se encontra ligada à motricidade e à expressão corporal, agindo como ajuda externa para as atividades mentais que estão se formando. O pensamento, por sua vez, é ainda rudimentar, exigindo o suporte do gesto e da expressão afetivo-motora para se exteriorizar, dada a ausência de recursos linguísticos plenamente estruturados. Assim, o corpo ocupa uma função organizadora e estruturante no processo de desenvolvimento cognitivo, funcionando como mediador essencial da construção simbólica e da subjetividade infantil.

Wallon (2007, p. 75), Estágio do Personalismo (03 a 06 anos): “A criança afirma sua identidade, intensificando comportamentos de oposição e valorização de si mesma”. A afirmação da identidade, característica central do estágio do personalismo descrito por manifesta-se por meio de comportamentos de oposição, autoafirmação e busca de reconhecimento social, revelando um processo psíquico de construção do “eu” em relação ao outro. Nessa fase, a criança passa a reconhecer-se como sujeito distinto, desenvolvendo consciência de si mesma e de suas ações, o que repercute diretamente em sua inserção nas dinâmicas sociais.

Diante disso, o trabalho pedagógico deve orientar-se por uma perspectiva que respeite e acolha a subjetividade infantil, promovendo práticas que favoreçam a escuta ativa, a expressão das emoções e o exercício da autonomia. Ao valorizar a participação ativa da criança nos processos interativos, o educador contribui não apenas para o fortalecimento da identidade, mas também para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas em contextos coletivos e dialógicos.

Silva (2025, p.13) aborda que:

“A aprendizagem sempre será um fenômeno individual, ímpar de cada indivíduo. As modificações ocorridas na rede neural, criam a nova plasticidade, estruturação do sistema nervoso periférico, levando a reação química para o sistema nervoso central, para então assimilar e memorizar uma nova aprendizagem no hipocampo. Todo sistema valoriza o sistema psicossomático, pela via da interocepção e propriocepção dos sentidos, que nos possibilitam reconhecer nosso organismo e nosso estado interior, e agem e influenciam diretamente na aprendizagem, desde a regulação emocional e a tomada de decisões até a aprendizagem motora e atividades manuais.”

Trata-se, portanto, de reconhecer a criança como sujeito singular, portadora de direitos e deveres, de linguagem e cultura, inserida em um processo contínuo de desenvolvimento que se constrói nas e pelas interações que estabelece com o meio social, afetivo e cultural. A infância não deve ser compreendida como uma fase homogênea ou passiva, mas como um período marcado pela complexidade, curiosidade e capacidade criativa, em que cada criança vivencia o aprender de maneira única. É essencial que a prática pedagógica leve em consideração o ritmo de cada criança, metodologias e estratégias de aprendizagem diversificadas, respeitando as particularidades e os saberes prévios de cada sujeito. Oprender a criança como protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem é um princípio ético e político indispensável à construção de uma educação inclusiva, democrática e humanizadora.

Wallon (2007, p. 76), Estágio Categorical (06 a 11 anos): “O pensamento torna-se mais analítico e sistemático.” No estágio categorial, conforme delineado, ocorre um avanço significativo na organização do pensamento, que se torna progressivamente mais analítico, sistemático e orientado pela lógica. Esse processo sinaliza a transição da criança para formas mais estruturadas de raciocínio, capazes de lidar com operações cognitivas complexas, essenciais para o aprendizado formal característico do Ensino Fundamental.

No entanto, é fundamental que os educadores reconheçam que o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas em estreita integração com as dimensões afetivas e sociais da criança.

Assim, a manutenção de um ambiente pedagógico que valorize a afetividade e o lúdico mostra-se imprescindível para sustentar a emergência e a consolidação das capacidades intelectuais em formação.

O brincar, enquanto atividade significativa e mediadora, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constitui-se em suporte indispensável ao desenvolvimento da razão, na medida em que promove a internalização progressiva das estruturas cognitivas e favorece a adaptação às demandas escolares, ao mesmo tempo em que respeita o ritmo e a singularidade de cada sujeito em desenvolvimento.

Já o processo de aprendizagem, com foco na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, caracteriza-se, de modo geral, pela construção ativa do conhecimento, a partir da vivência de situações pedagógicas que privilegiem a experiência concreta, o raciocínio investigativo, a problematização e a interação colaborativa entre os sujeitos envolvidos. Essas práticas devem promover a mobilização de saberes prévios, favorecer a construção de novos significados e possibilitar a reconstrução contínua das aprendizagens em contextos intencionais e culturalmente situados.

A criatividade faz parte deste processo de aprendizagem e Resnick (2020, p.51) explica:

“Todas as crianças nascem com a capacidade de ser criativas, mas essa criatividade não se desenvolverá, necessariamente, sozinha. Ela precisa ser nutrida, incentivada, apoiada. O processo é semelhante ao trabalho de um jardineiro que cuida de suas plantas, criando um ambiente no qual elas possam florescer. Da mesma forma, podemos criar um ambiente de aprendizagem onde a criatividade floresça. Portanto, sim, é possível ensinar alguém a ser criativo, contanto que vejamos o ensino como um processo orgânico e interativo”.

Todo esse processo apresenta grande semelhança com a dinâmica de aprendizagem vivenciada na Educação Infantil, uma vez que constitui a continuidade do desenvolvimento integral da criança, envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais e afetivas. A transição para o Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, não deve ser entendida como uma ruptura abrupta em relação às práticas da Educação Infantil, mas como uma progressão que respeite os modos próprios de aprender da infância, estimule a criatividade, o pensamento crítico, a autonomia, o fazer por si próprio.

Diante disso, destaca-se a importância da ludicidade como eixo da aprendizagem, possibilitando que a vivência nos campos de experiência, a criatividade e o prazer de aprender façam parte do roteiro de atividades da criança na escola.

Além disso, o meio social exerce papel essencial no processo de construção do conhecimento, uma vez que, por meio da socialização, da interação com os pares e da colaboração com os adultos, a criança amplia sua compreensão sobre o mundo e desenvolve competências fundamentais para sua formação integral. As vivências experimentais e concretas, por sua vez, favorecem a articulação entre os saberes teóricos e as situações práticas, contribuindo para a efetivação de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e alinhadas à realidade cotidiana do estudante.

Considerando este cenário, a formação continuada revela-se imprescindível para os professores, é uma forma de que seja feita uma atualização de saberes, aprimoramento de práticas e métodos pedagógicos, uma reflexão crítica, sistematizada e global sobre os desafios contemporâneos e digitais, bem como as demandas que incidem sobre a prática educativa.

A formação oferece ao professor a oportunidade de ampliar a compreensão acerca das especificidades do desenvolvimento infantil no processo de transição entre etapas escolares, ressignificar suas práticas e concepções pedagógicas, integrar intencionalmente propostas lúdicas ao planejamento e elaborar estratégias coerentes com as diretrizes curriculares vigentes e os princípios que sustentam o desenvolvimento integral da criança e suas necessidades.

É por meio de um processo formativo contínuo, colaborativo e participativo que o professor se enriquece e efetiva sua prática, agindo como mediador do conhecimento e como peça fundamental na garantia de uma educação de qualidade, inclusiva, humanizada e respeitosa aos direitos da criança, entendendo a necessidade do lúdico, do jogo e do brincar no planejamento de aulas do ensino fundamental.

De acordo com Kishimoto (2002), o brincar deve ser aplicado e vivenciado como um meio de mediação cultural e social de desenvolvimento da criança e até mesmo do adolescente, não apenas como atividade recreativa ou mesmo analítica, mas como linguagem legítima na escola e do seu grupo no qual está inserido. Assim, é imprescindível que os primeiros anos do Ensino Fundamental mantenham os princípios pedagógicos vivenciados na Educação Infantil, garantindo uma transição cuidadosa, respeitosa e coerente com o processo contínuo de desenvolvimento da criança.

Como destaca Oliveira (2002, p.45), "a aprendizagem, na infância, é mais eficaz quando parte das situações concretas e significativas para a criança, em que ela possa atuar, experimentar e interagir com o meio e com os outros".

Assim, garantir a continuidade entre esses dois momentos educativos significa reconhecer que o processo de aprendizagem na infância é dinâmico e requer abordagens pedagógicas que respeitem

a integralidade do desenvolvimento infantil e possam amenizar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, assemelhando as técnicas de ensino-aprendizagem.

Segundo Libâneo (2013), "ensinar é um processo de mediação entre o saber sistematizado e o saber do aluno", e essa mediação deve considerar as condições reais da criança para se apropriar do conhecimento. A aprendizagem não se dá de forma linear, mas é resultado de múltiplas interações que envolvem a criança, os colegas, os professores, os materiais didáticos e o ambiente escolar como um todo. É nesse cenário que o aluno amplia suas habilidades cognitivas, linguísticas, motoras, emocionais e sociais, por meio de práticas contextualizadas e significativas.

O primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental exigem a consolidação de aprendizagens fundamentais, como a alfabetização e o letramento, bem como o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, ampliação do vocabulário, compreensão leitora, escuta de histórias, capacidade de argumentação e início da resolução de problemas. Esse período envolve também a estimulação da autonomia, o fortalecimento das relações com os pares por meio das regras de jogos e o desenvolvimento da criticidade em relação aos próprios atos.

Conforme Kramer (2007) explica, é essencial que o currículo valorize as características próprias da infância e respeite o ritmo de aprendizagem de cada criança, integrando a ludicidade com a sistematização do conhecimento. Para isso, as práticas pedagógicas devem ser guiadas por metodologias ativas, que considerem os diferentes estilos de aprendizagem e promovam a autonomia e a curiosidade intelectual. A vivência com variados gêneros textuais, jogos educativos, experimentações científicas, bem como atividades corporais e artísticas, contribui significativamente para que os alunos desenvolvam conhecimentos de forma integrada e contextualizada.

O aluno do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano, traz consigo uma forte presença da ludicidade em seu cotidiano e em sua subjetividade. O brincar e o experimentar constituem elementos fundamentais de sua rotina — ou, ao menos, deveriam constituir. A interrupção abrupta dessas práticas, em favor de uma educação excessivamente formalizada, centrada em metas rígidas, conteúdos massivamente expostos no quadro e na centralização do ensino, compromete significativamente a qualidade e a efetividade do processo educativo.

A aprendizagem nessa etapa também depende de fatores emocionais, relacionais, familiares e culturais. A criança aprende mais e melhor quando se sente segura, acolhida, com a presença da família lhe dando apoio e respeitada. Essa abordagem ressalta que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira isolada da esfera emocional; pelo contrário, as emoções e os sentimentos desempenham um papel fundamental e importantíssimo na aquisição do conhecimento.

A afetividade, o cuidado, carinho e acolhimento influenciam a motivação, criatividade, interesse e disposição da criança para aprender, facilitando a assimilação e a retenção das informações. Quando as emoções estão alinhadas e dispostas de forma positiva, a criança se sente segura, valorizada e estimulada, o que favorece a exploração, a criatividade e a curiosidade, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo.

Um ambiente escolar pensado em fomentar a confiança da criança e proporcionar momentos de afeto, que valorize a escuta ativa e o diálogo entre pares e entre a criança e o adulto, é fundamental para favorecer o engajamento, a autoestima e a perseverança diante dos desafios e das atividades propostas durante a aula. Além disso, a participação ativa da criança em projetos, experiências, investigações e situações-problema contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomar decisões.

Para Viana, A. L. P., Lopes, G. C. D., Silva, R. T. da, & Soares, D. R. (2024, p. 07):

“... para que ocorra a aprendizagem, os alunos precisam compreender, refletir e aplicar, sob a orientação do professor, os conhecimentos adquiridos por meio de processo que os levem da teoria para a prática. Em todo caso, entre os fatores que auxiliam na aprendizagem, temos: a prontidão para aprender, a postura ativa, a contextualização do ensino para a prática e a avaliação do progresso.”

No que se refere à avaliação, é fundamental adotar uma abordagem ampla e contextualizada, que vá além da simples atribuição de notas ao estudante. A avaliação deve considerar de forma integrada o processo pedagógico como um todo, incluindo a mediação docente, a intencionalidade das propostas de ensino, os recursos utilizados, as estratégias adotadas e o acompanhamento contínuo da aprendizagem.

Avaliar não deve ser entendido como um ato isolado ou meramente classificatório, mas como uma prática formativa, capaz de fornecer subsídios para a reorientação das ações pedagógicas e para a promoção do desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento reflexivo e dialógico, comprometido com a compreensão dos avanços, dificuldades e potencialidades de cada estudante em seu percurso educativo.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser vista como "um ato amoroso, voltado ao crescimento do educando". A documentação das produções dos alunos, os registros reflexivos do professor e o portfólio são instrumentos que tornam visível o percurso da aprendizagem e fortalecem o vínculo entre ensinar e aprender.

Portanto, a aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental ocorre como um processo dinâmico e contínuo, que exige práticas pedagógicas intencionais, sensíveis e responsivas às necessidades das crianças. O papel do educador é o de facilitar experiências significativas que articulem diferentes saberes, promovam o desenvolvimento integral e incentivem o protagonismo infantil.

Para ter uma melhor compreensão da aprendizagem no ensino fundamental – anos iniciais, é importante entender como o cérebro age nesse processo. É preciso respeitar todas as fases da aprendizagem, entendendo que cada criança tem um ritmo para aprender e processar a informação para, assim, acomodá-la.

Sobre o cérebro e seu funcionamento, Silva (2025, p. 11) explica que:

“O neurotransmissor da atenção, da concentração, do foco é a noradrenalina, não confundir com adrenalina, hormônio produzido nas glândulas suprarrenais, com função diferente. Já a noradrenalina característica, tem característica importante, produzida próximo ao tronco encefálico, em áreas como o locus cerúleos (um grupo de neurônios no tronco encefálico), hipotálamo e em algumas áreas corticais. Essa glândula a produz, por um tempo específico, em torno de 40 minutos. Quem estuda muito, deve fazer intervalos a cada 40 minutos, para um breve descanso e retornar novamente”.

É fundamental que, em todos os níveis da educação básica — seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio —, o planejamento e a prática pedagógica estejam atentos às pausas, ao ritmo e à intencionalidade presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Essas dimensões desempenham um papel central na construção do conhecimento, pois refletem o tempo interno de cada estudante, suas formas de se relacionar com os conteúdos e com o ambiente escolar.

Observar e respeitar esses elementos favorece a criação de um percurso educativo mais orgânico, fluido e coerente com as necessidades e singularidades dos alunos. Assim, evita-se a fragmentação do processo formativo, promovendo uma aprendizagem contínua e significativa, que valoriza o tempo de maturação cognitiva, emocional e social de cada sujeito. Nesse contexto, a formação continuada e a capacitação contínua e direcionada dos professores tornam-se essenciais para que o corpo docente desenvolva uma escuta pedagógica mais atenta, refine seu olhar para as necessidades dos estudantes e adapte suas práticas didáticas de forma sensível e eficaz.

A escuta ativa, a formação continuada do docente e o olhar pedagógico qualificado e intencional configuram-se como pilares essenciais para a construção de práticas educativas que respeitem a singularidade e especificidade de cada criança, promovendo o desenvolvimento integral.

Na esfera da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas ferramentas assumem um papel ainda mais relevante, pois permitem ao educador compreender as necessidades, os interesses e os tempos próprios de aprendizagem de cada estudante.

A escuta atenta às necessidades, aos interesses e às expressões das crianças permite ao educador compreender de forma mais profunda os sentidos que elas atribuem às experiências escolares. Já a observação sistemática e intencional possibilita a construção de intervenções pedagógicas mais coerentes e significativas, respeitando o tempo, o ritmo e as particularidades de cada aluno. Para que essa prática seja eficaz, é imprescindível que os profissionais da educação estejam constantemente envolvidos em processos formativos que ampliem sua capacidade crítica, reflexiva e investigativa.

Froebel (2001), pedagogo alemão de destaque, foi fundamental para a conceituação do brincar como eixo estruturante da pedagogia escolar. Ele é reconhecido como o criador do conceito de “jardim de infância”, modelo educativo amplamente utilizado ao longo de décadas. Para ele, a aprendizagem infantil deve ocorrer por meio do brincar, em ambientes cuidadosamente planejados para favorecer o desenvolvimento integral da criança. Isso inclui a organização de espaços adequados, tanto internos quanto ao ar livre, a utilização de materiais pedagógicos específicos, conhecidos como “dons” — tais como argolas, cubos, blocos e bolas — e a valorização do ato lúdico como forma natural de expressão da criança.

Ao mesmo tempo, destacava o papel ativo do professor, que, por meio de sua mediação pedagógica, transformava o brincar em uma prática educativa intencional, articulando liberdade de expressão, exploração e desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Além disso, observar e entender que, ao longo da história, a ludicidade como um todo foi tomando forma pedagógica, seja através dos jardins da infância ou por professores anônimos que buscaram dar sentido à infância, potencializar as habilidades dos pequenos, possibilitar na educação infantil o desafio de ensinar brincando, reconhecendo que o universo da ludicidade faz parte de uma herança cultural e valiosa para o ser humano em geral em várias etapas da vida.

Por isso, com o intuito de destacar a significância do ato de brincar como elemento de contribuição no processo de ensino-aprendizagem de uma criança, é necessário o aprofundamento do conhecimento de termos e sua importância no processo de aprendizagem, que, apesar de serem similares, têm intencionalidades e funções diferentes cuja distinção e finalidade ainda são pouco assimiladas entre os docentes, principalmente aqueles que atuam no ensino fundamental, e essa lacuna

de conceitos acaba por excluir o lúdico de seus planos de aula, diminuindo sua importância e utilizando-o apenas na educação infantil.

3.2. O diálogo lúdico e o pedagógico: perspectivas teóricas e concepções pedagógicas da ludicidade, do lúdico, do brincar, da brincadeira, do jogo e do brinquedo na Educação Infantil e Anos Iniciais

Segundo Kishimoto (2003, p.16): “O termo lúdico refere-se a uma qualidade da ação humana manifestada no jogo, no brinquedo e na brincadeira, caracterizando-se pela espontaneidade, prazer e liberdade”.

Para Santos (1999, p. 27): “O lúdico é uma forma de manifestação cultural e social que se expressa pelo prazer e pela espontaneidade. Na escola, assume papel relevante como recurso didático e estratégia de aprendizagem, uma vez que potencializa a criatividade, o raciocínio lógico e a interação entre as crianças.”

Almeida (2000, p.30) explica sobre o que é o lúdico:

“Lúdico é tudo aquilo que envolve a alegria de viver, o prazer de criar, de se expressar livremente. É uma atitude diante do mundo que se materializa em ações de brincar, jogar, contar histórias, dramatizar, imaginar. Assim, a ludicidade não se restringe apenas à infância, mas é uma característica do ser humano em todas as fases da vida.”

Os autores citados que abordam o lúdico não se limitam a apresentar a caracterização do termo, mas enfatizam que o lúdico não é apenas uma prática que proporciona prazer, presente em determinados momentos da vida, e sim um elemento intrínseco ao ser humano. Além disso, constitui uma manifestação cultural que se expressa por meio da alegria, do contentamento e da diversão, estando estreitamente relacionado à construção de valores, ao desenvolvimento da criatividade e à formação de sentimentos ao longo de toda a vida, e não apenas na infância.

Vygotsky (1991) atribui ao mundo lúdico o instrumento imaginativo que estimula a zona de desenvolvimento proximal, utilizando o professor como mediador deste processo, sendo de extrema importância a observação atenta do mesmo e a intervenção quando necessária.

O lúdico desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem infantil, sobretudo durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sua presença favorece a construção do pensamento lógico, a organização de ideias, o desenvolvimento da imaginação e o estímulo à criatividade. Além disso, contribui para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos,

promove a interação social e fortalece os vínculos entre as crianças e seus pares, constituindo-se, assim, como um elemento indispensável para o desenvolvimento integral.

Para Friedmann (1996, p.15):

“O lúdico representa uma dimensão essencial na vida da criança, pois permite a ela vivenciar experiências que unem fantasia e realidade, desejo e concretude. É no brincar que a criança se realiza como ser social e cultural, organizando o mundo à sua maneira, construindo significados e refazendo sentidos”.

Essa afirmação mostra que o lúdico não é somente um passatempo para a criança; é uma mistura de fantasia e realidade, de imaginação e concreto. Por meio do lúdico, a criança expressa sentimentos, chora, ri, demonstra tristeza, medo, alegria, reproduz no lúdico até mesmo atitudes realizadas em casa, entonações de vozes, imitações dos adultos; enfim, ela transfere o real para o imaginário e vice-versa.

Huizinga (2004) acredita que o professor precisa entender que a ludicidade está presente no contexto escolar, assim como as disciplinas isoladas. Não se deve aplicar o lúdico apenas em momentos de lazer e descanso para os alunos; não o aplicar nas práticas pedagógicas é negar o direito que a criança tem de aprender por meio de diversas possibilidades, sendo o lúdico uma delas.

A atividade lúdica manifesta-se por meio de jogos e brincadeiras, englobando uma ampla gama de práticas pedagógicas que vão além do simples entretenimento. Inclui, por exemplo, rodas de leitura, momentos de conversação, danças e outras experiências que incorporam intencionalmente o lúdico. Nessas atividades, o prazer, a alegria e o engajamento surgem de forma natural, promovendo o aprendizado de maneira significativa e prazerosa. A ludicidade na aprendizagem caracteriza-se pela integração de elementos como imaginação, criatividade, dinamismo e interação social, favorecendo a construção de conhecimentos de forma ativa e contextualizada.

O termo brincar refere-se à ação concreta de engajar-se em atividades lúdicas. Embora esteja mais frequentemente associado à infância, o brincar é uma prática presente em todas as fases da vida, mantendo sua relevância para o desenvolvimento humano, está intimamente ligado a sentimentos de prazer, felicidade e espontaneidade, podendo ocorrer de forma individual ou coletiva. Entende-se que o conceito de ludicidade é mais abrangente, englobando o brincar como uma de suas manifestações específicas e reguladas, funcionando como eixo estruturante no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural do indivíduo.

Segundo Friedmann (1996, p. 15), o brincar é:

“Brincar é uma forma de a criança entender e transformar o mundo. Por meio do brincar, ela organiza sentimentos, vivencia papéis, exercita sua autonomia, explora sua imaginação e convive com regras sociais. O ato de brincar, portanto, é muito mais do que entretenimento: é uma necessidade vital para o desenvolvimento integral.”

Para a criança, a brincadeira constitui uma forma de estar no mundo, de manifestar emoções, explorar desejos e habilidades, expressar-se e dialogar com o ambiente ao seu redor, sendo, portanto, um caminho para ser escutada, compreendida e para descobrir a si mesma e o outro. Resnick (2020, p.156): “Brincar não exige espaços abertos ou brinquedos caros, requer somente uma combinação de curiosidade, imaginação e experimentação”.

No ato de brincar, a imaginação é despertada e incentivada. Os objetos tomam a forma que elas desejam que tenham, criam regras explícitas e implícitas, combinados que somente as crianças entendem, criam histórias, são os atores principais de suas próprias invenções; no brincar a criança cria vínculos, relaciona-se com seus pares e faz novas amizades. Uma simples brincadeira pode gerar momentos de alegria e contentamento, criando memórias afetivas para toda uma vida.

Para Kishimoto (2008, p.16):

“Brincar é uma atividade humana universal que transcende tempo e espaço, manifestando-se de diferentes formas e com diferentes significados. Para a criança, o brincar é uma linguagem através da qual ela expressa sentimentos, pensamentos, desejos e fantasias. É também uma forma de se relacionar com o mundo, de construir conhecimentos e de aprender a conviver com outras pessoas. O ato de brincar possibilita à criança a experimentação de papéis sociais, a resolução de conflitos e a elaboração de regras. Dessa forma, o brincar se configura como um espaço privilegiado de aprendizagem, pois articula de maneira natural aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais do desenvolvimento infantil.”

Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, ocorre uma lacuna muito grande no ato de brincar, no lúdico inserido nas práticas pedagógicas, na aplicação dos conteúdos e na assimilação das disciplinas e projetos. O professor abandona o brincar e o coloca em momentos pontuais como: entrada dos alunos na sala de aula até todos se acomodarem, cinco minutos antes da saída, em alguns momentos da aula enquanto o professor está em outra demanda. Enfim, ele é desarticulado do plano de aula do professor.

Kishimoto (2008, p.31) corrobora a importância do brincar ao explicar que: “O brincar não é um simples passatempo, mas uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite a construção de significados e o exercício da imaginação”.

Muito professor tem dúvidas de como construir significados no brincar com intencionalidade pedagógica, de como incluir o brincar nos planos de aula e Freire (2016) não escreve um plano de aula pronto, mas explica alguns fundamentos necessários para que um bom planejamento, um bom plano de aula tenha o brincar em sua estrutura sem descaracterizar o objetivo e enriquecendo sua aula, ele diz que o brincar tem um objetivo seja ele sobre a linguagem, matemática, arte, expressão corporal, ou natureza, o professor precisa entender do brincar e sua intenção na atividade, e a partir deste conhecimento ele age como mediador, como provocador, como questionador e observador das ações no ato de brincar inserido no seu plano de aula.

Mais um aspecto relevante, ainda que não mencionado diretamente por Freire (2016), é a necessidade de o professor compreender que o brincar, quando planejado com intencionalidade pedagógica, não deve ser tratado como recompensa por bom comportamento, tampouco como atividade complementar para preencher o tempo restante de aula ou como privilégio de poucos. Da mesma forma, a suspensão do momento lúdico não pode ser utilizada como forma de punição disciplinar. O brincar precisa ser reconhecido como parte integrante do currículo, com o mesmo valor pedagógico que qualquer outra atividade escolar, pois contribui de maneira significativa para o desenvolvimento integral da criança.

Outra nomenclatura empregada é a brincadeira, que apresenta propósitos e características diferentes em relação aos demais conceitos discutidos nesta dissertação. Ela configura-se como uma expressão cultural, social e psicológica que acompanha a humanidade desde tempos remotos. É uma atividade recheada de simbologias, imaginação, ausência de tempo e espaço delimitado, tem motivações espontâneas, sem visar a um fim específico.

Geralmente as pessoas confundem e acham que brincar e brincadeira são a mesma coisa. O brincar é o ato, a brincadeira é a forma, a estrutura, o modelo do ato que será realizado. Por exemplo, a criança está brincando com uma boneca: este é o ato de brincar. Kishimoto (2011, p.23) explica essa diferença:

“Brincar é uma atividade que tem sido considerada fundamental para o desenvolvimento infantil por sua função de exercitar habilidades, favorecer a criatividade, socialização, imaginação e prazer. A brincadeira é a forma cultural do brincar, carregada de significados que a sociedade constrói e transmite de geração em geração”.

Kramer (2007, p.37), educadora, professora e pesquisadora conhecida na área da educação, estuda sobre o brincar e a infância e presente também no tema de formação continuada para professores de educação infantil, faz uma explicação sobre o termo brincadeira:

“A brincadeira é uma forma de a criança se apropriar do mundo, criando uma realidade própria em que explora, experimenta, inventa e reinventa sentidos. É por meio da brincadeira que a criança manifesta sua cultura, elabora suas emoções e constrói conhecimentos.”

A compreensão contemporânea da brincadeira rompe com a concepção restrita de mero entretenimento infantil, reconhecendo-a como recurso pedagógico essencial para os processos de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Durante as atividades lúdicas, o docente tem a oportunidade de perceber como a criança reelabora aspectos de sua realidade, traduzindo vivências e experiências por meio de manifestações simbólicas.

Um olhar atento e uma escuta sensível durante o ato de brincar permitem ao educador compreender singularidades do desenvolvimento, identificar necessidades e potencialidades e ampliar estratégias de intervenção pedagógica. Além disso, a brincadeira é espaço privilegiado para a criança revelar elementos de sua cultura, valores transmitidos pela família, bem como emoções e sentimentos que, muitas vezes, não se expressam em situações formais de ensino.

Segundo Vygotsky (1991, p. 122): “A brincadeira é, antes de tudo, uma criação da criança, uma atividade em que ela atribui significados aos objetos, substitui a realidade imediata por uma realidade imaginária e organiza suas ações de acordo com regras imaginárias”. A criança aprende determinados conceitos espontâneos, aqueles que aprende a partir da experiência prática, por exemplo: o sol esquentar, a água ficar gelada, a chuva vir das nuvens, atravessar na faixa de pedestre, o vento é o ar em movimento, enfim não pela memorização e ações mecanizadas impostas pelo educador e sim por significações, metodologias reflexivas que trazem significado ao seu cotidiano, que é o que a brincadeira permite realizar.

Também é possível aprender por meio de conceitos científicos, aqueles adquiridos no espaço escolar pela mediação do professor. Ex.: o sol é uma estrela, que a água tem propriedades físicas e químicas, que atravessar a rua envolve regras de trânsito.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de interações sociais e culturais, e as fases do desenvolvimento não são vistas como etapas fixas e fechadas (como em Piaget), mas como processos dinâmicos que precisam ser superados para que a criança avance cognitivamente. Quando a criança avança dos conhecimentos espontâneos para o conhecimento científico e apropria-se deles é quando o real desenvolvimento acontece. Ou seja, superar as fases em Vygotsky não quer dizer “deixar para trás”, mas avançar a partir do que já se construiu, e esse processo pode e deve ser estruturado, planejado e praticado por meio de atividades também lúdicas.

É preciso ter a preocupação e o olhar atento do docente de que a criança tem o direito de ter uma transição mais segura e significativa entre os dois segmentos, porém é essencial entender que existe o desenvolvimento natural da criança, mas o professor precisa oportunizar estímulos psicológicos que permitam a essa criança construir o conhecimento.

Outro termo muito utilizado e que tem finalidade e especificações diferentes é o jogo. Assim como o lúdico, o brincar e a brincadeira, este também tem seus objetivos estudados e colocados em práticas, o jogo é o ato de brincar, porém com regras, estrutura, direcionamento, diferente do brincar que é livre e espontâneo. Pode ser criado e supervisionado por adultos, professores como também por crianças que criam suas próprias regras, substituem, aceitam as regras vigentes. O jogo pode ser criado e recriado, mas é sempre direcionado e é preciso seguir sejam as regras, os combinados.

Huizinga (2004, p.32) explica sobre a definição de jogo:

“O jogo é uma ação ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria, e de uma consciência de ser diferente da ‘vida real’.”

No jogo, existe um começo, meio e fim, há regras, combinados, e a necessidade de seguir um determinado caminho para se chegar ao objetivo. O jogo é munido de sentimentos de ganhar e perder, grupos, espaços e ambientes pré-definidos. Todo jogo tem início marcado e estabelecido entre os jogadores, pode ser individual, em grupo, de competição, de cooperação, simbólico, entre outros, sendo bem diferente do brincar, que é livre, espontâneo, não tem estratégias para se chegar a um fim. O tempo é estabelecido enquanto houver a vontade de brincar; nele, não há vencedores e nem final marcado.

O jogo tem importância em todas as esferas do desenvolvimento humano, caminha com a humanidade e com as gerações. Para Macedo (2005), o jogo não pode ser visto como um momento de lazer, um passatempo infantil, e sim, uma atividade necessária para o desenvolvimento integral da criança. O autor explica que o jogo estimula as habilidades cognitivas e sociais do indivíduo, sendo assim um material pedagógico com intencionalidade e objetivos definidos, auxiliando no avanço escolar do aluno.

Para Piaget (1971, p.85) “O jogo é, por excelência, o reino da assimilação da realidade ao eu. É uma atividade espontânea da criança que reproduz e prolonga os esquemas que vai adquirindo, segundo cada estágio de desenvolvimento”. Ele escreveu e estudou muito sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, que são: estágio sensório-motor (0 a 2 anos), estágio pré-

operatório (2 aos 7 anos), estágio das operações concretas (7 a 11 anos) e estágio das operações formais (a partir de 11 anos). Ele acredita que o jogo faz parte do desenvolvimento cognitivo desde o nascimento; em cada etapa, está inserido algo relacionado ao jogo.

No estágio sensório-motor do desenvolvimento cognitivo, inicia-se a experiência lúdica na vida da criança. Nesse período, as ações são predominantemente repetitivas e não intencionais, constituindo a base para a construção do pensamento por meio da interação direta com objetos e pessoas. Essa fase permite à criança descobrir o prazer intrínseco do brincar, estabelecendo os fundamentos para a percepção de causa e efeito e para a inteligência prática.

O estágio pré-operatório é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico. Nesse momento, predominam os jogos de faz de conta, nos quais o objeto de brincadeira não precisa estar presente fisicamente, pois a criança já consegue representá-lo mentalmente. O pensamento egocêntrico ainda predomina, e as relações sociais podem apresentar limitações iniciais, demandando mediação docente para favorecer interações significativas.

Durante o estágio das operações concretas, observa-se um pensamento mais estruturado e organizado. A criança passa a compreender e a participar de jogos de regras, promovendo a socialização e a internalização de normas, enquanto a colaboração e a negociação com os pares tornam-se mais consistentes. Já no estágio das operações formais, o raciocínio abstrato e o pensamento hipotético-dedutivo se consolidam. Nesse contexto, a criança ou pré-adolescente é capaz de elaborar hipóteses, resolver problemas complexos e aplicar estratégias diversificadas em atividades lúdicas, incluindo jogos de tabuleiro mais sofisticados, RPGs e enigmas, evidenciando o amadurecimento cognitivo próprio dessa fase.

Portanto, torna-se imprescindível que os professores possuam conhecimento aprofundado sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo infantil, de modo a articular de forma intencional, as atividades lúdicas e os jogos educativos às capacidades específicas de cada faixa etária. Tal compreensão favorece a construção ativa do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Ademais, reforça-se a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, visto que a ausência de conhecimento teórico e prático acerca dos benefícios pedagógicos do brincar compromete a eficácia das práticas lúdicas e limita o potencial educativo dessas estratégias quando não são planejadas e implementadas de maneira articulada e fundamentada.

Piaget (1971, p.128), ao escrever sobre os tipos de jogos, afirmou:

“Os jogos se diferenciam segundo o nível de desenvolvimento da função simbólica da criança. Assim, distinguem-se o jogo sensório-motor, que corresponde às primeiras ações da criança

sobre o mundo, o jogo simbólico, que envolve a substituição de objetos e papéis, e o jogo de regras, que se baseia na observância de normas e na cooperação social.”

Esse nível de desenvolvimento da função simbólica que Piaget aponta refere-se à capacidade da criança de representar mentalmente objetos com os quais antes ela interagira apenas no plano concreto. Inicialmente, o objeto precisava estar presente para que tivesse significado; era necessário manipulá-lo e realizar suas funções. Progressivamente, a criança consegue representá-lo mentalmente, criando ideias e imagens associadas a ele, o que constitui um passo importante para o avanço no jogo. Esse desenvolvimento da função simbólica marca a progressão do mundo concreto para o mundo imaginário, no qual as interações sociais se ampliam, e o egocentrismo da criança cede espaço para a cooperação e, dependendo do jogo e da fase de compreensão, até mesmo para a competição coletiva.

O primeiro jogo apresentado por Piaget (1971, p.170) é o jogo de exercício:

“O jogo de exercício aparece desde os primeiros meses de vida, consistindo na simples repetição, por prazer funcional, dos esquemas adquiridos no decurso da atividade sensório-motora. Enquanto a inteligência prática se esforça por coordenar esquemas antigos em novas situações, a atividade lúdica repete, por si mesma, os esquemas já formados, prolongando-os além de sua utilidade imediata e tornando-os fonte de satisfação em si mesmos.”

Este tipo de jogo, presente desde o nascimento até os dois anos de idade, tem a função de desenvolver a coordenação motora e para a construção de vínculos da criança com o meio em que vive. Na educação infantil, é importante oportunizar a criança, ambientes ricos em estímulos, com objetos que possam ser manipulados, sacudidos e explorados livremente, pois as ações repetidas como bater, encaixar, pegar e soltar objetos possibilita que a criança fortaleça os primeiros esquemas de pensamento e ação de forma lúdica e prazerosa.

Como exemplos de jogos de exercício, podemos observar: ações motoras e repetitivas: o chocalho, bater palmas, realizar sons com a boca, jogar os objetos no chão até que alguém os devolva; interações sociais básicas: esconder o rosto e revelá-lo (o jogo de esconde-achou) e jogos sonoros como cantigas; exploração corporal e sensorial: bater repetidamente as pernas e as mãos na água na hora do banho, manipular argolas, observando com as crianças as seguram, como também a experiência no espelho, na qual a criança fica por muito tempo brincando consigo mesma, além de muitas outras brincadeiras que podem ser realizadas.

Segundo Wallon (1975), a atividade motora permite à criança afirmar sua presença no mundo, conhecer o próprio corpo e repetir ações como forma de explorar suas capacidades. O movimento é

uma das primeiras formas de expressão da criança e incentiva as trocas com o meio, criando uma ligação sentimental com o outro e fortalecendo vínculos sociais. Por meio dos gestos e movimentos repetitivos, a criança experimenta sensações, e esses gestos não são apenas movimentos gestuais: eles possuem significado afetivo, pois revelam as emoções e os desejos da criança.

Vygotsky (1991) também aborda o jogo de exercício, considerando-o um estágio inicial, um trampolim para o jogo simbólico. Trata-se de um estágio essencial para que a criança estruture novas etapas do pensamento. Ele destaca que, com o passar do tempo, o valor pedagógico do brincar evolui para jogos simbólicos imaginários, nos quais a ação real é substituída por representações simbólicas. Assim, aquilo que Piaget descreve como jogo de exercício é interpretado por Vygotsky como uma fase que prepara a criança para o faz-de-conta, ajudando-a a compreender regras sociais e as regras do jogo. Essa transição evidencia a importância do jogo para a convivência, a expressão de sentimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a criança.

Um exemplo prático para professores atuarem com o jogo de exercício pode ser uma aula iniciada com acolhida afetiva, incluindo imitação de caretas como tristeza, alegria, choro e medo, além de sons para estimular a criatividade dos pequenos. Em seguida, monta-se um circuito com colchonetes, bolas e argolas, que as crianças devem percorrer, posicionando os objetos de forma a circular pela sala de aula. Elas podem repetir o percurso e interagir com os objetos quantas vezes quiserem, pois, como visto, nesta fase manipulam inúmeras vezes o mesmo artefato. Para finalizar, colocar uma música e permitir que as crianças dançam livremente pela sala, com a observação atenta do professor.

Saindo do jogo de exercício, há o jogo simbólico, cuja definição e importância são explicadas por Piaget (1971 p. 77-78):

“O jogo simbólico é, pois, uma imitação que se liberta progressivamente do modelo percebido para converter-se numa combinação de imagens e de símbolos. Enquanto a imitação reproduz atos já observados, o jogo simbólico inventa personagens, situações e objetos que não existem ou que são transformados pela imaginação infantil. Assim, a criança não se limita a copiar a realidade: ela a assimila à sua maneira, exprimindo seus desejos, suas necessidades e suas fantasias. É nesse sentido que o jogo simbólico desempenha um papel essencial na formação da função simbólica.”

O jogo simbólico surge aproximadamente dos dois aos sete anos, coincidindo com o estágio pré-operatório. Nesse período, a criança atribui novos significados e funções a objetos, ativando a função simbólica, que é a capacidade cognitiva de imaginar e representar objetos e situações

utilizando símbolos, figuras e gestos, ressignificando e transformando elementos do cotidiano em construções lúdicas.

Exemplos de jogos simbólicos incluem o faz de conta, como brincar de casinha, de médico, de professora, simular uma sala de aula, realizar tarefas domésticas, vivenciar o cotidiano da mãe invertendo os papéis, brincar de feirinha, de mercado, de banco, criar e embarcar em uma viagem imaginária, entre inúmeras outras possibilidades. Quanto maior a imaginação da criança, mais jogos simbólicos ela consegue criar e significar em sua prática lúdica.

Os jogos simbólicos são essenciais para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, pois permitem à criança expressar sentimentos, desenvolver a criatividade, articular-se com os pares, socializar com crianças e adultos, explorar o pensamento abstrato e resolver situações concretas, além de desarticular conflitos internos por meio da representação de papéis da vida real.

No contexto da aprendizagem, esses jogos favorecem a formação da competência lógica, da escrita e da linguagem — ao criar suas histórias, a criança amplia o vocabulário, adquire novas expressões, desenvolve a comunicação e a consciência fonológica —, organiza o pensamento e fortalece habilidades sociais, constituindo bases fundamentais para o processo de alfabetização.

Entretanto, observa-se que muitos docentes não aplicam o jogo simbólico de forma intencional e com objetivos pedagógicos definidos. Quando a criança participa de brincadeiras de faz de conta durante a aula, raramente o professor dedica atenção adequada à atividade. Com um olhar direcionado para o jogo, o docente poderia realizar observações, registros e avaliações que possibilitariam uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento infantil, identificando dificuldades e avanços do aluno.

Macedo (2000) evidencia que o professor precisa compreender que o jogo faz parte da essência da criança e de seu desenvolvimento, funcionando como uma linguagem natural. Por isso, devem-se oportunizar, nas aulas, jogos que estimulem a curiosidade, despertem a criatividade e incentivem a participação prazerosa da criança. O planejamento das aulas deve contemplar jogos compatíveis com cada fase do desenvolvimento infantil, integrando-os de forma contextualizada e com objetivos pedagógicos claros.

Por fim, ainda dentro da definição de Piaget, encontra-se o jogo de regras, que tem início a partir dos sete anos, no estágio das operações concretas. Um exemplo bastante utilizado, segundo Piaget (1971, p. 43):

“... o jogo de regras, tal como o das bolinhas de gude, das cartas, dos esportes, etc., não é mais, na realidade, do que o exercício funcional ou o jogo de ficção, mas socializado e

submetido a restrições coletivas que transformam as compensações individuais em cooperação e competição. A criança, quando joga, aceita as regras como obrigatórias, o que supõe já uma forma rudimentar de moralidade, porque o respeito à regra implica respeito mútuo entre parceiros. Assim, a criança não se limita a jogar: ela observa, controla, combina, modifica as regras com os outros jogadores, entrando num universo de obrigações que anuncia já a vida social do adulto. ”

O jogo de regras ocorre quando a criança começa a compreender de forma mais ampla a perspectiva dos outros, internalizando, compreendendo e respeitando as regras coletivas. Nesse estágio, ela já é capaz de reconhecer que existem normas a serem obedecidas para que o jogo faça sentido. No entanto, nem sempre isso acontece plenamente; muitas crianças ainda se confundem com as regras ou as esquecem, e a transição entre o estágio anterior e o atual pode gerar mal-entendidos. Essa situação, entretanto, faz parte do processo de adaptação e amadurecimento.

Esse tipo de jogo traz benefícios significativos. Piaget (1971, p. 43) afirma: “Os jogos de regras são jogos coletivos que supõem um respeito mútuo das regras impostas pela tradição ou combinadas entre os parceiros, e, por isso mesmo, introduzem o sentimento de obrigação e o respeito recíproco”. Ao utilizar regras para ser jogado, o jogo fomenta valores essenciais para a vida em sociedade, tais como moralidade, justiça, cooperação, saber ganhar e perder, socialização, respeito e convivência.

Para o progresso pedagógico do aluno, o jogo de regras desenvolve habilidades importantes como raciocínio lógico, tomada de decisões, planejamento de estratégias, antecipação e resolução de problemas, coordenação motora, lateralidade, agilidade, seja no cognitivo como no físico, interação e respeito entre os pares e grupos, confiança, liderança, criatividade e protagonismo.

Quando qualquer jogo ou prática lúdica é incluído nos planos de aula, torna-se necessário que o professor compreenda os estágios de desenvolvimentos das crianças e aplique os jogos adequados. Nem todos os jogos são para todas as idades, sendo imprescindível respeitar o desenvolvimento, tanto físico quanto cognitivo, da criança.

O jogo precisa se adequar às etapas de desenvolvimento da criança, o que demanda estudo, formação continuada, cursos e capacitações para que o docente possa dominar o recurso e aplicá-lo de forma efetiva em sala de aula, extraindo o melhor da criança por meio do jogo. É fundamental observar a faixa etária, o ritmo, o grau de entendimento e a compreensão da criança, especialmente quando se trata do jogo de regras, articulando a intencionalidade pedagógica com o campo de experiência ou a habilidade a ser trabalhada.

Uma característica marcante do jogo de regras é a aprendizagem da vitória e da derrota. A criança aprende, por meio de jogos competitivos estruturados, com normas implícitas e explícitas, que sempre haverá um vencedor e que, para alcançar esse objetivo, uma equipe precisará perder. Dessa forma, desenvolvem-se sentimentos como respeito, valorização do outro, resiliência, frustração, alegria e tristeza, sempre em um ambiente lúdico permeado por objetivos pedagógicos.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se o brinquedo, objeto produzido industrialmente ou manualmente, a partir dos mais variados materiais. Aos olhos de um adulto, pode parecer apenas um artefato de diversão; entretanto, para a criança, o brinquedo representa qualquer expressão de criatividade e prazer, situando-se entre o concreto e o imaginário.

Um brinquedo pode ter forma definida, como uma bola, ou transformar-se em planeta, carro ou boneco, dependendo da imaginação da criança. Elementos do cotidiano, como uma folha de árvore, também podem assumir múltiplos significados: barquinho, casinha, enfeite, entre outros. Tudo pode ser considerado um brinquedo nas mãos de uma criança, conforme a sua criatividade e percepção lúdica.

Para Kishimoto (2008, p.31):

“Brinquedo é o objeto mediador do brincar, carrega em si significados e funções culturais que ultrapassam sua materialidade. Ele é suporte para a imaginação infantil, permitindo à criança criar situações, explorar papéis sociais, vivenciar conflitos e experimentar soluções.”

Para a criança, o brinquedo representa um recurso de exploração, reconhecimento, troca de papéis, apoio à imaginação e suporte emocional e social, promovendo diálogos e interações entre pares.

Quando recebe uma boneca, uma bola ou um carrinho, o objeto transcende sua materialidade, tornando-se, por vezes, um companheiro significativo, um elemento que estabelece a ponte entre o real e o imaginário, entre o ser e o pensar, entre o sonhar e o criar. Dessa forma, o brinquedo constitui um instrumento de desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais da infância.

No contexto da alfabetização, o brinquedo permite à criança acessar conteúdos e habilidades de forma lúdica, prazerosa e criativa. Atua diretamente na linguagem oral, na socialização e no desenvolvimento do raciocínio lógico. Silva (2018, p. 67) destaca que “o brinquedo contribui para o desenvolvimento das funções simbólicas e linguísticas da criança, elementos fundamentais para o processo de alfabetização. ”

Quando o professor, seja da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental, disponibiliza brinquedos diversos — como bonecas, carrinhos, bolas ou jogos de montar — e observa atentamente a interação da criança, é possível identificar aspectos importantes de seu desenvolvimento, como habilidades motoras, socialização, comportamento diante de regras, partilha voluntária e atitudes individuais.

Nesta etapa, o docente não precisa necessariamente conduzir a brincadeira, mas sim observar e registrar como a criança responde aos brinquedos, obtendo informações valiosas para a prática pedagógica.

Entretanto, nem sempre essa observação ocorre de maneira sistemática. Com frequência, o brinquedo é utilizado apenas para preencher lacunas de rotina, recompensar alunos ou manter a disciplina, evidenciando a falta de formação docente voltada para a compreensão da função pedagógica do brinquedo e sua integração aos planos de aula e às estratégias de alfabetização.

Além dos brinquedos tradicionais, os brinquedos eletrônicos também se apresentam como recursos significativos para o desenvolvimento pedagógico no Ensino Fundamental anos iniciais. Tablets, jogos interativos, aplicativos educacionais e plataformas digitais podem proporcionar experiências de aprendizagem enriquecedoras, desde que alinhados aos objetivos pedagógicos do professor. A utilização desses recursos apenas como momentos de lazer compromete seu potencial educativo e limita a evolução da criança em sua rotina escolar.

Segundo Souza e Silva (2021), brinquedos eletrônicos possibilitam uma aprendizagem multimodal, envolvendo linguagens visual, sonora, textual e interativa. Essa característica promove maior motivação e engajamento, conectando o aprendizado a estímulos sensoriais, muitas vezes estruturados em atividades desafiadoras e competitivas adequadas à faixa etária.

Entre os exemplos mais relevantes, destacam-se jogos de alfabetização, brinquedos com teclados sonoros e interativos que auxiliam no reconhecimento de letras e na formação de palavras, canetas leitoras, jogos de realidade aumentada, textos digitais com sons e imagens, além de interfaces gráficas atraentes para o público infantil.

Contudo, o uso desses recursos tecnológicos deve ser mediado pelo professor na escola e pelos responsáveis em casa, observando-se o tempo de exposição, a qualidade do conteúdo, os objetivos pedagógicos e a finalidade da atividade.

Como afirma Moran (2013, p.47), “a tecnologia por si só não ensina; é o contexto pedagógico que dá sentido ao seu uso”. Diante do exposto, observa-se o quanto fundamental o lúdico, o jogo, as brincadeiras, o ato de brincar e os brinquedos são no processo de transição da educação infantil para

o ensino fundamental e, principalmente, com o foco na alfabetização. O lúdico permite que a criança conheça novos conteúdos e desenvolva novas habilidades de forma envolvente, criativa, prazerosa, com significado e que fomentem a alegria em aprender.

As habilidades físicas, cognitivas, socioemocionais, culturais e pedagógicas são desenvolvidas com maior facilidade a quando a criança está envolvida e motivada por seus próprios interesses no mundo infantil, do qual o lúdico faz parte do dia a dia. Por outro lado, ausência dessa ludicidade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança no Ensino Fundamental pode acarretar implicações muito negativas para seu ensino.

Vygotsky (1991) analisa a perspectiva cultural e pedagógica enfatizando que o brincar/ lúdico internaliza a construção progressiva de significados. A consequente da ausência de atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica compromete todo o processo de apropriação simbólica, como a linguagem, o pensamento lógico e a atenção.

Além da aprendizagem, a lacuna que existe na passagem entre os dois segmentos da educação pode afetar negativamente a parte emocional do aluno. Wallon (2007) aponta que o lúdico, como um todo, representa meios de externalizações emocionais, permitindo que a criança tenha compreensão sobre si mesma e sobre seus pares.

Quando as brincadeiras estão ausentes do espaço escolar, principalmente no ensino fundamental anos iniciais, muitas crianças podem apresentar dificuldades de se expressar, desinteresse e desmotivação para frequentar a escola, dificuldade na socialização, elevados índices de insegurança pessoal e para com os outros, ansiedade, medo, tédio, uma vez que o ambiente lúdico oportuniza aos alunos vivências alinhadas à sua cultura do brincar.

Quando a criança entra no Ensino Fundamental, ela é submetida a uma nova rotina pedagógica: conteúdos mais extensos e estruturados, metas curriculares e exigências acadêmicas específicas. Em muitas escolas, os cantinhos do brincar tornam-se cada vez mais restritos ou são preferencialmente direcionados para as crianças da Educação Infantil.

Essa escassez pode limitar o potencial de avanço que a criança teria, principalmente nos anos iniciais da alfabetização, pois esta fase é fundamental para a construção de habilidades, socialização, fatores emocionais e psicológicos e a expressão por meio do brincar.

O jogo precisa ser incluído nos planos de aula do professor, pois, segundo Macedo (2005, p. 29), "O jogo é uma atividade eminentemente social e, ao mesmo tempo, individual. Ele integra o sujeito no grupo, mas também o diferencia, o singulariza, na medida em que mobiliza competências pessoais para enfrentar situações novas e desafiadoras". O ato de jogar envolve tanto a esfera social,

em pares quanto em grupo, inserindo a criança em seu contexto e permitindo a cooperação, o respeito às regras, a construção de vínculos, assim como a valorização da sua individualidade e da potência que cada criança possui para resolver problemas na sua faixa etária e em suas situações na escola.

A retirada abrupta de experiências lúdicas, que oportunizam para a criança um crescimento global, pode comprometer aspectos emocionais, sociais e cognitivos que sustentam o interesse, a motivação e a autonomia para aprender.

O aluno tende a ter dificuldades para enfrentar esse novo contexto e modelo escolar; além disso, a lacuna existente limita a possibilidade de aprendizado em grupos por meio de habilidades como cooperação, respeito e empatia.

É fundamental reconhecer a ludicidade como um direito da criança, lembrando que esta é considerada como tal até onze anos e onze meses. Sua ausência no Ensino Fundamental representa um desrespeito às necessidades da criança nesta fase de aprendizagem e assimilação de conhecimento.

Freire (2020) ressalta que toda prática educativa precisa respeitar a curiosidade e a autonomia do aluno. Quando se retira o lúdico dos planos de aula, nega-se também o direito da criança de experimentar, vivenciar e construir seus conhecimentos por meio do prazer e do significado que essa ação proporciona. Assim, a ausência de propostas lúdicas se torna um entrave para o progresso global do aluno, repercutindo inclusive em sua vida social fora da escola.

Novas metodologias ativas podem e devem ser inseridas nas aulas. Silva (2025, p. 69) explica o que é a metodologia ativa e suas características:

“... é vital reconhecer algumas características principais que definem essas abordagens. Primeiramente, está a ideia de colaboração. Os estudantes são encorajados a trabalhar em grupo, compartilhar ideias e construir conhecimento coletivamente. Essa interação não apenas reforça o aprendizado, mas também desenvolve habilidades sociais essenciais, como a comunicação e a empatia. Em segundo lugar, a autonomia do aluno é um pilar central. Ao assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado, os alunos se tornam mais motivados e engajados.”

Os jogos são metodologias ativas que apresentam todas as características citadas pelo autor. Imagine um jogo em que a criança criou, programou e elaborou junto com os amigos, colocou em prática na sala de aula e é utilizado pelos colegas de classe. Certamente, esse grupo de alunos terá maior interesse na aula, e o engajamento por parte dos colegas também será mais expressivo. Permitir

que o aluno seja protagonista em um jogo é explorar a criatividade da criança, fomentar seu conhecimento e valorizar sua presença na aula.

Luckesi (2019) alerta para os documentos que garantem a articulação e a continuidade de práticas pedagógicas e lúdicas entre os dois segmentos: o término da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental. A BNCC é um desses documentos e evidencia a importância do planejamento para que essa transição seja progressiva, preservando o lúdico e atendendo às necessidades não apenas pedagógicas, mas também socioemocionais dos alunos.

As práticas pedagógicas desprovidas de ludicidade tendem a se tornar desmotivadoras e pouco atrativas para as crianças, reduzindo seu engajamento e comprometendo o processo de aprendizagem. Por outro lado, quando a brincadeira é articulada de forma intencional ao plano de aula, ela potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, conferindo significado às atividades escolares e integrando-as ao universo da criança.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, os alunos carregam consigo as experiências lúdicas vivenciadas na Educação Infantil, incluindo hábitos de exploração, curiosidade e prazer pela aprendizagem. A supressão abrupta dessas práticas não apenas desestrutura a rotina da criança, como também pode gerar resistência, frustração e desmotivação, prejudicando sua adaptação à nova etapa escolar.

Atividades como histórias de faz de conta, jogos, brinquedos e demais experiências lúdicas constituem instrumentos pedagógicos poderosos, capazes de promover a experimentação, a criatividade e a socialização. No Ensino Fundamental, essas experiências devem evoluir em complexidade: os jogos passam a exigir maior elaboração, estruturação e atenção às regras, enquanto o simbolismo se torna mais sofisticado, permitindo que a criança expresse e interprete papéis sociais, explore múltiplas perspectivas e desenvolva habilidades de resolução de problemas, negociação e cooperação.

Dessa forma, a integração do lúdico aos conteúdos escolares não apenas mantém a motivação da criança, mas também fortalece a aprendizagem significativa e a construção de competências essenciais para o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Kramer (2007, p.45), “a desarticulação entre essas etapas pedagógicas revela-se como um dos maiores desafios da educação básica, pois rompe com a continuidade necessária para que a criança construa sentidos sobre o aprender”. Então retirar todo esse mundo de encantamento infantil é um atraso no avanço da criança.

Sendo assim, o professor dos anos iniciais precisa atentar-se ao fato de que o lúdico não é uma atividade exclusiva da Educação Infantil, mas precisa ser utilizado como um recurso para potencializar o aprendizado tornando a alfabetização e o letramento mais significativos. O alinhamento entre as práticas lúdicas com intencionalidade pedagógica e os conteúdos a serem ensinados é fundamental para que a criança não sofra a pressão, o medo, ou o trauma de uma transição e sim que esta ocorra de forma segura, prazerosa, gradativa e motivadora.

Por isso, é evidente a necessidade de que as escolas e municípios em geral se organizem para que as políticas públicas oportunizem formações que auxiliem os professores a atuar nos termos indicados nos campos de atuação, pensando na utilização de tempos e espaços diversificados. Os municípios e escolas poderiam encontrar na comunidade esses espaços de convivência, realizar um levantamento sobre os equipamentos da localidade que podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem para além da sala de aula.

A formação continuada poderia incluir questões que afetam a localidade na qual os estudantes estão inseridos, como visitar o bairro, fotografar a realidade, propor transformações e realizar intervenções sociais a partir de um diagnóstico da localidade. Esses são alguns exemplos de direcionamento para que haja investimento em formação continuada para professores.

3.3. A mediação lúdica na BNCC: desafios e possibilidades na transição escolar

A BNCC aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, elencando uma síntese das aprendizagens esperadas a serem alcançadas dentro dos campos de experiência, os quais constituem a base do desenvolvimento integral da criança. Essa transição deve ser compreendida não como uma ruptura, mas como um processo de continuidade, no qual as experiências vividas na Educação Infantil dão suporte às aprendizagens futuras.

Para que essa passagem ocorra de forma significativa, torna-se essencial investir em cursos, formações e práticas pedagógicas que contemplem a ludicidade como eixo central da aprendizagem, o que possibilita ao professor superar o modelo tradicional, fragmentado e excessivamente conteudista.

Figura 3

Síntese das Aprendizagens

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

O quadro de síntese pode ser considerado como um instrumento pedagógico que resume, organiza e sistematiza informações necessárias sobre a criança ao final da educação infantil. Não é um processo avaliativo do que a criança deve ou não ter atingido, e sim um registro informativo e descritivo do seu desenvolvimento global.

A finalidade do quadro é facilitar a comunicação entre as duas etapas, assegurando que a transição seja feita de forma respeitosa, orientar o professor do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as potencialidades e as necessidades para este ano e, por fim, promover a continuidade pedagógica respeitando assim, as especificidades do aluno e as demandas básicas de cada campo de experiência.

O uso do lúdico, aliado ao trabalho com as habilidades previstas pela Base, garante que a criança continue aprendendo por meio do brincar, da exploração e da criação, preservando sua curiosidade, imaginação e protagonismo.

Dessa forma, o currículo deixa de se restringir à tradicional transmissão de conteúdos e passa a valorizar e utilizar processos que respeitam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela BNCC, assegurando um percurso escolar mais prazeroso, humanizado, significativo, inclusivo e coerente com as necessidades próprias da infância.

A análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que as práticas pedagógicas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental podem ser articuladas por meio de recursos lúdicos,

de modo a suavizar a ruptura frequentemente observada no processo de transição entre etapas escolares.

A BNCC (2017, p. 59) explica que:

“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. ”

As práticas diversas de letramento que a BNCC contempla podem ser articuladas e construídas por meio das habilidades específicas, das competências gerais e dos direitos de aprendizagem, possibilitando ao professor planejar situações didáticas que envolvam tanto atividades lúdicas quanto práticas de caráter mais formal.

A integração entre essas dimensões assegura que a criança tenha contato com experiências que vão desde a exploração criativa e significativa da linguagem até o domínio gradual das convenções da escrita, sem que uma abordagem necessariamente exclua a outra.

Ao contrário, busca-se a complementaridade: o brincar, as narrativas orais, os jogos de palavras e os textos multimodais enriquecem o processo de alfabetização e letramento, enquanto os momentos de sistematização e análise linguística contribuem para a consolidação do conhecimento.

Nesse sentido, a BNCC (2017) orienta que a alfabetização deve ocorrer em um ambiente de múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, valorizando a ludicidade, a interação e a contextualização como elementos que asseguram o desenvolvimento pleno das competências leitoras e escritoras.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não precisa ocorrer de forma ríspida, pois todo o conhecimento adquirido na Educação Infantil é aproveitado e continuado na etapa seguinte. A própria BNCC (2017, p. 89) demonstra essa articulação:

“As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos”.

Ou seja, por meio da experiência vivenciada em atividades na Educação Infantil, os jogos e brincadeiras permitem que o professor prossiga com a sistematização do ensino sem perder a dimensão lúdica que o aluno já havia adquirido na etapa anterior, sem prejudicar o conhecimento que

estava sendo desenvolvido e precisava ser aprimorado no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, todo o ambiente de letramento propicia uma iniciação mais significativa à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, algumas habilidades são importantes para a alfabetização, como a (EF01LP08), que consiste em relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. Pode-se trabalhar essa habilidade por meio de jogos como bingo de sons, quebra-cabeça de palavras e jogos de tabuleiro que simulem trilhas de leitura de sílabas.

Outra habilidade, a (EF01LP12), envolve reconhecer a separação das palavras na escrita por meio de espaços em branco. O professor pode desenvolver essa competência utilizando atividades como quebra-cabeças de frases ou a construção de frases por blocos que podem ser embaralhadas e reorganizadas pelo aluno. Existem inúmeras possibilidades de utilizar as habilidades previstas na BNCC e inseri-las em práticas de aprendizagem contextualizadas para os estudantes.

No quinto ano, a habilidade (EF05LP28) propõe que o aluno seja capaz de observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos. Essa habilidade, ao convocar a leitura e interpretação de diferentes linguagens, possibilita a inserção de atividades envolvendo jogos digitais, brincadeiras de criação textual e exploração de ambientes virtuais, ressignificando o brincar dentro de um contexto pedagógico.

De forma semelhante, no campo artístico-literário, a BNCC sugere a elaboração de textos teatrais (EF69LP50) e a representação de cenas dramáticas (EF69LP52), em que os estudantes são instigados a adaptar narrativas, criar rubricas, caracterizar personagens e explorar aspectos linguísticos, paralinguísticos e cênicos.

Tais habilidades, quando mediadas de forma intencional pelo professor, possibilitam a inserção de práticas lúdicas que envolvem dramatização, improvisação, jogos de expressão corporal e brincadeiras de criação coletiva. Dessa forma, o conteúdo é contemplado, podendo ser aprendido de maneira mais significativa, sem comprometer o planejamento do início do ano letivo.

Em todas as habilidades, é possível inserir o lúdico, a brincadeira e a formulação de jogos que expliquem e aprofundem o conteúdo a ser desenvolvido, articulando planejamento anual, currículo e vivências práticas por meio da ludicidade. A esse respeito, Kishimoto (2011, p. 45) ressalta que “o lúdico não deve ser visto como algo acessório, mas como dimensão fundamental da aprendizagem escolar, pois o brincar constitui-se em linguagem de acesso ao conhecimento”. Isso significa que, ao

interpretar as habilidades previstas na BNCC, o docente tem a possibilidade de incluir práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como eixo central da aprendizagem.

Diante do exposto, observa-se que a BNCC reconhece a importância da ludicidade como eixo fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O planejamento das habilidades com utilização lúdica, quando incorporado de forma intencional, contribui para a superação de modelos tradicionais e fragmentados, favorecendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e respeitosa às necessidades próprias da infância.

No entanto, existem desafios para que esse processo se concretize de maneira efetiva. Entre eles, destacam-se: a formação docente ainda insuficiente, por vezes pouco direcionada ou fundamentada em investigações consistentes; a permanência de práticas pedagógicas excessivamente conteudistas; dificuldades na inserção de atividades lúdicas no currículo escolar; além da manutenção de posturas tradicionalistas por parte de alguns professores, que, por resistência ou desconhecimento, não adotam a mediação lúdica preconizada pela BNCC.

Por outro lado, as possibilidades se ampliam à medida que professores, escolas e gestores assumem o compromisso de integrar o brincar às habilidades previstas, transformando o espaço escolar em um ambiente de descobertas, interações e aprendizagens ativas.

Assim, compreender e valorizar a mediação lúdica no contexto da BNCC é reconhecer que o direito de aprender brincando não se configura como privilégio, mas como condição essencial para assegurar uma transição escolar mais segura, significativa e menos conflituosa. Para que essa mediação seja efetiva, torna-se imprescindível que os professores recebam formação continuada e qualificada, capacitando-os a planejar e implementar práticas pedagógicas que integrem o lúdico ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela Base.

A utilização de atividades lúdicas articuladas a conteúdos formais permite à criança aprender de forma prazerosa, ativa e contextualizada, promovendo seu protagonismo, criatividade, curiosidade e autonomia. Além disso, práticas que combinam o brincar com experiências concretas de exploração e investigação possibilitam a construção de aprendizagens duradouras e significativas, transformando a sala de aula em um ambiente inclusivo, democrático e coerente com os princípios da educação contemporânea.

A mediação lúdica não apenas favorece o desenvolvimento integral da criança, mas também constitui um instrumento estratégico para que o professor articule teoria e prática, garantindo a efetividade do currículo e o cumprimento dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

Figura 4*Síntese do Embasamento e referencial teórico Capítulo II*

SUBTÓPICOS	REFERENCIAL TEÓRICO
A lacuna do universo lúdico e sua correlação com a aprendizagem do aluno na transição da educação infantil para o ensino fundamental.	<u>Kishimoto</u> (2002), <u>Froebel</u> (2001).
Entre o brincar e o saber: a aprendizagem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o papel do professor	Moreira (2011), <u>Resnick</u> (2020), Wallon (2007), Piaget (1975), Piaget (1971), Vygotsky (1991), Oliveira e Teixeira (2002), Silva (2024), Silva (2025), Kishimoto (2002), Oliveira (2002), <u>Libâneo</u> (2013), Kramer (2007), Luckesi (2011).
O diálogo lúdico e o pedagógico: perspectivas teóricas e concepções pedagógicas da ludicidade, do lúdico, do brincar, da brincadeira, do jogo e do brinquedo na Educação Infantil e Anos Iniciais	Kishimoto (2011), Kishimoto (2008), Kishimoto (2003), Santos (1999), Almeida (2000), Vygotsky (1991), <u>Friedmann</u> (1996), <u>Resnick</u> (2020), <u>Huizinga</u> (2004), Freire (2016), Kramer (2007), Piaget (1971), Wallon (1975), Macedo (2000), Silva (2018), Souza e Silva (2021), Moran (2013), Macedo (2005), Freire (2020), Silva (2025), Luckesi (2019).
A mediação lúdica na BNCC: desafios e possibilidades na transição escolar	BNCC (2017), Kishimoto (2011).

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, figura 2 *Síntese do Embasamento e referencial teórico Capítulo II*.

Capítulo III

4 Metodologia

A metodologia é um componente essencial em toda pesquisa acadêmica, pois demonstra o caminho escolhido pelo pesquisador para responder ao problema de pesquisa, atingir os objetivos e garantir a credibilidade dos resultados obtidos. Para Gil (2008), a metodologia é a responsável por dar visibilidade ao conjunto de abordagens técnicas que orientam o desenvolvimento e construção da dissertação.

Nesse sentido, a definição metodológica não se restringe à escolha de técnicas e abordagens utilizadas, mas envolve aspectos que asseguram a coerência, a precisão e a validade acadêmica, bem como a credibilidade que a dissertação de um mestrado necessita ter.

Nessa dissertação, adotou-se uma linha cronológica da educação básica no Brasil, paralelamente à utilização do lúdico nas práticas e abordagens pedagógicas e a formação de professores com esse foco: lúdico e alfabetização: O objetivo foi evidenciar o avanço e a importância da utilização do lúdico nas aulas, especificamente, no Ensino Fundamental – Anos iniciais e a necessidade do aumento de formações para docentes.

A pesquisa também descreveu a ludicidade, o lúdico, jogos, brincadeiras e brinquedos com autores específicos para o capítulo e a aprendizagem da criança na educação infantil e no ensino fundamental. Isso permitiu corroborar o quanto o lúdico cria um ambiente favorável para a alfabetização demonstrando também uma fragilidade na utilização da prática lúdica por parte dos professores do primeiro ano do ensino fundamental.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica sistemática, de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo e correlacional. O um recorte temporal abrange desde a institucionalização da educação básica no Brasil — a partir do contexto histórico de sua regulamentação e consolidação — até os dias atuais, permitindo analisar a evolução das políticas educacionais, práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no cenário contemporâneo. No entanto, o foco maior é a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2017.

4.1 Delineamento da Pesquisa

A presente dissertação fundamenta-se em uma revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de mapear, analisar criticamente e sintetizar a produção acadêmica relacionada à transição

da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com ênfase na utilização de práticas lúdicas e na formação continuada de professores, principalmente aqueles que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho busca aprofundar a compreensão das práticas lúdicas com intencionalidade pedagógicas por meio de autores referenciais neste cenário, tendo como respaldo as normas, diretrizes e estatutos vigentes que dão o norte à educação básica brasileira.

A dissertação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de revisão teórica sistemática, com abordagem qualitativa, de natureza correlacional e descritiva. De acordo com Gil (2008), a revisão sistemática caracteriza-se por reunir, organizar e examinar publicações de forma criteriosa e estruturada, a fim de assegurar maior rigor metodológico e credibilidade científica ao estudo.

Trata-se de um estudo baseado na consulta, seleção criteriosa – com aplicação de critérios de inclusão e exclusão materiais, bem como uma análise interpretativa de caráter secundário. O material inclui livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados, teses, dissertações, documentos normativos, orientações curriculares nacionais, sites oficiais do governo nacional e repositórios de faculdades e universidades que abordassem as temáticas do brincar, a ludicidade, alfabetização, currículo, planejamento pedagógico e formação docente, utilizando-se descritores como “educação infantil”, “ensino fundamental”, “transição escolar”, “lúdico”, “brincadeira”, “formação continuada de professores”, entre outros.

A escolha por essas fontes se justifica pela relevância e pela contribuição que oferecem para compreender de maneira aprofundada os aspectos teóricos, conceituais e legais relacionados aos eixos centrais desta pesquisa: a ludicidade e sua importância no contexto escolar, visando o desenvolvimento integral do aluno, os processos e a falta de formação continuada docente com foco na transição entre os segmentos, as práticas pedagógicas e as metodologias ativas vivenciadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que diminuem a lacuna entre essas duas etapas, bem como os desafios inerentes à transição entre essas etapas.

O presente trabalho tem como objetivo geral mapear, analisar criticamente e sintetizar as diferentes perspectivas e abordagens presentes na literatura e produção acadêmica relacionadas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Busca-se, com isso, construir uma base teórica sólida que ofereça suporte para a discussão, reflexão e a análise crítica sobre as lacunas e necessidades detectadas nesse processo de transição escolar.

Além disso, essa opção metodológica possibilita compreender como autores de referência ao assunto central da dissertação e documentos oficiais apontam caminhos e estratégias para promover uma transição mais lúdica, acolhedora e formativa para docentes e discentes, contribuindo assim para

a consolidação e implementação de práticas pedagógicas mais significativas e eficazes, utilizando metodologias ativas mais conectadas ao cotidiano das crianças e adolescentes.

A revisão teórica sistemática foi realizada a partir de critérios previamente estabelecidos para a seleção, organização e interpretação das produções acadêmicas analisadas. Alguns artigos foram descartados, pois estavam obsoletos em relação ao avanço das metodologias e pesquisas.

No curso da escrita, algumas aprendizagens foram se mostrando mais eficazes na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essa metodologia possibilitou construir uma apreciação crítica e reflexiva acerca das diferentes contribuições presentes na literatura, promovendo uma leitura comparativa e articulada das ideias de diversos autores.

Conforme as orientações de Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de revisão permite identificar os pontos de concordância e as similaridades entre os diversos autores, livros e artigos utilizados na dissertação, principalmente quando se ressalta a importância do lúdico no Ensino Fundamental – anos iniciais.

Os resultados foram compatíveis com a linha de pesquisa presente, porém também existiu desacordo entre as metodologias e as análises de alguns autores em referência à faixa etária da criança e ao jogo adequado para cada uma e sua fase de adaptação. Entretanto essa discordância contribuiu para consolidar um panorama abrangente sobre a temática investigada.

Além disso, essa abordagem sistemática garantiu maior rigor científico ao estudo, e favoreceu a integração de diferentes perspectivas teóricas, em vez de fundamentar a dissertação em apenas uma linha de abordagem. Por exemplo, foram consultados autores como Piaget, Vygotsky, Wallon.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos, sociais e culturais, relacionados à prática pedagógica, ao lúdico – com o olhar do ser brincante e da intencionalidade pedagógica – às metodologias aplicadas no plano de aula, à formação continuada docente e à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, cujas temáticas necessitam de uma análise interpretativa, reflexiva e crítica.

A intenção não é quantificar dados, mas apreender sentidos, relações e significados que emergem das experiências e práticas educacionais no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Busca-se compreender de que maneira professores, crianças e demais atores envolvidos atribuem significados a essa passagem, reconhecendo os desafios, as expectativas e as estratégias que permeiam esse percurso.

Mais do que números ou estatísticas, o que se pretende é captar a riqueza subjetiva das interações, das metodologias aplicadas e das vivências escolares que influenciam diretamente a forma como a criança se adapta, aprende e se desenvolve nesse novo contexto de ensino.

Minayo (2010) explica que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com a riqueza descritiva e interpretativa das situações estudadas. Ela é muito utilizada quando se deseja compreender percepções, motivações, valores e práticas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite apreender as múltiplas dimensões que permeiam o contexto escolar, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, as interações entre docentes e discentes, bem como as orientações curriculares que fundamentam as práticas de ensino, por isso a escolha desta abordagem cuja finalidade é analisar criticamente produções acadêmicas que permeiam a ludicidade como recurso pedagógico e a formação docente, permitindo dialogar com diferentes concepções teóricas, autores e contextos.

A dissertação é descritiva, pois busca apresentar, com base na literatura, um panorama detalhado da realidade educacional no que tange à presença e a ausência de práticas lúdicas e à formação dos professores nesse processo de transição. No decorrer da dissertação, foram abordados autores que tipificam a ludicidade, distinguindo os termos lúdico, ludicidade, brincar, brincadeira, jogo e brinquedo, descrevendo-os e direcionando-os à intencionalidade pedagógica.

Por fim, o trabalho identificou as lacunas existentes, principalmente na segmentação das duas etapas de ensino. Para isso, o estudo organizou-se cronologicamente, descrevendo o histórico da educação no Brasil para situar a importância do lúdico no ensino fundamental.

Ao mesmo tempo, o estudo assume caráter correlacional, na medida em que busca estabelecer relações entre a carência de formação continuada, a fragilidade das práticas lúdicas, a lacuna entre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as implicações no desenvolvimento da criança ao ingressar no Ensino Fundamental em relação à alfabetização. O objetivo é evidenciar como esses elementos se correlacionam para obter um maior progresso para a criança como um todo.

As etapas da produção da dissertação seguiram um cronograma que envolveu: definição do tema e delimitação do problema, seleção do material a ser utilizado e organização em fichamento, revisão da bibliografia principal a ser utilizada e da literatura, elaboração do referencial teórico, planejamento metodológico, leitura e fichamento das fontes, descartando as mais antigas que foram substituídas por novas práticas mais pertinentes ao tema, análise crítica das fontes, construção e alinhamento do texto acadêmico, revisão e formatação final.

As orientações e os encontros com o orientador ocorreram semanalmente. Não havia um dia específico, mas, sempre que solicitado, o orientador estava disposto a auxiliar com ideias, correções, criticidade nas pontuações feitas. Os escritos da pesquisa eram enviados por meio do aplicativo WhatsApp, e o orientador respondia com uma devolutiva precisa, criativa, humanizada, dirigida e pontual. A orientação foi fundamental para a construção da dissertação, pois alinhou o tema com o restante da produção. O processo oportunizou o acesso a arquivos, artigos, livros e revisões para aprimorar o conteúdo.

4.1.1 Contexto da Pesquisa

O contexto desta pesquisa insere-se na necessidade de compreender o lúdico como um instrumento pedagógico indispensável ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com especial atenção à etapa inicial de alfabetização. Tal perspectiva parte do entendimento de que a ludicidade, ao articular o brincar, as brincadeiras, o lúdico, os jogos e os brinquedos, contribui de maneira efetiva para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a construção de saberes de forma significativa, prazerosa e contextualizada com sua realidade sociocultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhece o brincar como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil, orientando práticas que estimulem a curiosidade, a imaginação, a socialização e a aprendizagem colaborativa. No entanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, muitas crianças enfrentam uma ruptura abrupta com essas práticas, uma vez que ainda predomina uma cultura escolar tradicional e conteudista, centrada em métodos de ensino que priorizam a memorização e a reprodução mecânica de conteúdos, em detrimento de metodologias que integrem o lúdico ao processo de alfabetização.

Tal cenário impacta diretamente a motivação, o interesse e o engajamento dos estudantes, podendo comprometer o desenvolvimento de competências fundamentais para a consolidação da leitura e da escrita.

Por isso, faz-se necessário investigar a importância das práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade para potencializar o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e eficaz, formando pessoas críticas, participativas, com uma socialização atuante, visando o desenvolvimento global do indivíduo. Para tanto, torna-se imprescindível considerar a formação continuada dos professores como condição

primordial para que possam implementar em seus planos de aula e no planejamento anual estratégias pedagógicas lúdicas coerentes com as especificidades da infância, assegurando uma transição escolar que respeite as necessidades emocionais, fisiológicas, pedagógicas, cognitivas e sociais da criança.

Para o desenvolvimento desta investigação, adotaram-se dois recortes temporais: o primeiro que abrange desde a consolidação da Educação Básica como direito público subjetivo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, até a implementação da Base Nacional Comum Curricular em 2017, destacando os principais documentos legais e normativos que respaldam a garantia de direitos da criança, sua definição em termos de faixa etária, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente e o compromisso com a oferta de uma educação de qualidade social.

Esse percurso histórico permite evidenciar conquistas e lacunas ainda existentes, especialmente no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas que articulem ludicidade e intencionalidade didática na alfabetização.

O segundo recorte temporal desta pesquisa situa-se no período que se estende da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, até os dias atuais, momento em que se intensificam as discussões sobre a qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a garantia de direitos de aprendizagem essenciais. A BNCC reafirma a centralidade das interações e da ludicidade como princípios orientadores da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, e recomenda a continuidade de abordagens que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil na transição para o Ensino Fundamental.

No entanto, na prática, verifica-se que a implementação desse documento normativo ainda encontra barreiras significativas, uma vez que muitas escolas permanecem presas a modelos pedagógicos tradicionais, baseados na transmissão de conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada.

Diante disso, evidencia-se uma carência preocupante de formações continuadas que auxiliem os professores a compreenderem e operacionalizarem o lúdico como estratégia didática no processo de alfabetização e letramento.

Essa lacuna formativa reflete-se diretamente na prática docente, que tende a restringir o brincar, as brincadeiras e os jogos a momentos esporádicos ou a atividades consideradas complementares, desconsiderando seu potencial como recurso metodológico estruturante do currículo.

Assim, mesmo com diretrizes claras expressas nos documentos oficiais, observa-se que a realidade pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é marcada por práticas pouco

integradas à ludicidade, sobretudo na alfabetização. Isso reforça a necessidade de investir em políticas públicas de formação docente que contemplem não apenas aspectos técnicos da alfabetização, mas também uma compreensão profunda das dimensões afetivas, culturais e cognitivas que envolvem o desenvolvimento infantil.

Desse modo, torna-se imperativo problematizar como a ausência de espaços formativos impacta a qualidade das interações pedagógicas, a motivação das crianças e, conseqüentemente, o alcance das aprendizagens previstas na BNCC, mantendo desafios históricos que comprometem uma transição escolar mais humanizada, significativa e alinhada ao direito de ser criança.

O recorte geográfico desta dissertação delimita-se ao contexto educacional brasileiro, uma vez que o objeto de estudo — a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental — está diretamente relacionado às políticas públicas, legislações e diretrizes curriculares que regem a Educação Básica no país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como documento central, pois estabelece direitos de aprendizagem, competências e habilidades que devem orientar as práticas pedagógicas em todas as etapas da escolarização. Tal escolha justifica-se pelo fato de que compreender o processo de transição entre etapas escolares exige considerar as normativas nacionais que estruturam o ensino, uma vez que são elas que direcionam o trabalho pedagógico e influenciam diretamente a organização curricular das redes públicas e privadas de ensino no Brasil.

Assim, ao adotar o território nacional como recorte geográfico, a pesquisa busca analisar de que forma a BNCC, articulada a referenciais teóricos da área da Educação, possibilita reflexões sobre ludicidade, alfabetização e formação docente nesse processo de passagem.

Ao considerar o Brasil como espaço de análise, amplia-se a possibilidade de diálogo com produções científicas contemporâneas e clássicas que discutem a infância, o brincar e o ensino-aprendizagem, em consonância com as especificidades do contexto educacional brasileiro. Essa opção metodológica permite um olhar mais abrangente e crítico, que não se limita a um município ou rede de ensino específica, mas que contempla estudos e pesquisas que problematizam os desafios e as potencialidades vivenciadas em diferentes realidades educacionais do país.

Dessa forma, a investigação ancora-se em uma perspectiva teórica que busca compreender as políticas curriculares nacionais e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, reconhecendo que a BNCC, enquanto marco legal e normativo, legitima a escolha desse recorte geográfico, que possibilita a construção de uma análise consistente acerca da transição escolar.

4.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Em pesquisas bibliográficas, como a que se desenvolveu neste trabalho, o sujeito é constituído pelo conjunto de produções teóricas, autores e documentos que fundamentam a análise e respondem ao problema de pesquisa, assim como a investigação da importância da ludicidade na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a necessidade da formação continuada para professores. Entre os principais autores que compõem este estudo estão Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Johan Huizinga, Francisco Imbernón e Tizuko Morchida Kishimoto, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), dialogando com os documentos legais como Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Federal.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica tem como objetivo central examinar o conhecimento acumulado por meio de livros, artigos, teses, dissertações e documentos institucionais, sistematizando-o em função de uma problemática específica. Dessa forma, o sujeito da pesquisa bibliográfica corresponde às fontes teóricas que permitem o aprofundamento de um tema e a produção de novas interpretações.

Ao invés de coletar dados diretamente de sujeitos sociais, busca-se interpretar, comparar e articular as contribuições de diferentes autores, identificando pontos de convergência e divergência, lacunas e possibilidades de ampliação.

A escolha desses autores e documentos como sujeitos da pesquisa justifica-se pela centralidade que suas produções assumem no cenário contemporâneo, pois Piaget, Vygotsky e Wallon oferecem perspectivas fundamentais para compreender o desenvolvimento infantil. Huizinga amplia o olhar sobre o brincar para uma dimensão antropológica e cultural. Kishimoto estabelece a ponte entre as teorias clássicas e a prática pedagógica na realidade brasileira. Já a BNCC garante a atualização normativa e política, contextualizando a ludicidade nas exigências atuais da educação.

Ao reunir contribuições desses autores, busca-se não apenas recuperar conceitos e fundamentos, mas também construir uma leitura crítica que permita compreender a ludicidade como dimensão essencial do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, o sujeito da pesquisa não se limita a um conjunto de textos, mas se constitui como um espaço de diálogo entre diferentes tradições teóricas e normativas, que se complementam e tensionam, permitindo novas interpretações acerca da ludicidade na transição escolar e da formação de professores.

Capítulo IV

5 Apresentação e Análise dos Dados

Esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa de natureza bibliográfica, pautada na análise de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos que discutem o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade da formação para professores que atuam nesses segmentos da transição entre os dois segmentos.

Não foram conduzidas entrevistas presenciais, uma vez que a intenção não foi mapear experiências individuais, mas compreender, em uma perspectiva teórica ampla e fundamentada, como a ludicidade vem sendo discutida e aplicada nos contextos da educação infantil e do ensino fundamental. Essa opção metodológica se justifica pela busca de consistência teórica, necessária para embasar reflexões acerca de práticas pedagógicas e políticas educacionais que sustentem uma transição escolar mais humanizada e significativa.

A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2010), possibilita examinar um corpo expressivo de conhecimentos previamente produzidos, permitindo a identificação de lacunas, tensões e avanços sobre determinado tema. Ao optar por essa abordagem, este trabalho se alinha ao objetivo central de examinar, à luz de referenciais teóricos consolidados, o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e suas implicações para a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Essa escolha metodológica também favorece a articulação entre diferentes correntes teóricas, ampliando a compreensão sobre o desenvolvimento infantil, o lugar do brincar nos processos de socialização, aprendizagem, alfabetização e letramento, também como a necessidade da formação para os professores.

A leitura criteriosa e a revisão sistemática da literatura especializada possibilitaram reunir um material expressivo e consistente de contribuições científicas oriundas de diferentes perspectivas teóricas. As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon são fundamentais para compreender os estágios de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Enquanto autores contemporâneos, como Kishimoto (2011) e Luckesi (2014), atualizam e aprofundam a discussão acerca do brincar e da ludicidade como práticas pedagógicas, Piaget (2007) ressaltou que a aprendizagem está diretamente relacionada ao estágio de desenvolvimento da criança, o que evidencia a necessidade de atividades compatíveis com cada faixa etária. Vygotsky (1998), por sua vez, destacou o papel das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem, situando o brincar como espaço privilegiado de desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da autonomia.

Já Wallon (2008) atribuiu centralidade às dimensões afetivas e motoras do desenvolvimento, compreendendo o brincar como eixo de equilíbrio entre emoção e cognição.

Essas diferentes contribuições sustentam reflexões relevantes sobre a importância das práticas lúdicas na promoção de aprendizagens significativas nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar a transição da educação infantil para o ensino fundamental, é possível perceber que, muitas vezes, a escola tende a valorizar práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na ênfase em aspectos cognitivos, em detrimento de metodologias mais dinâmicas, interativas e significativas. Essa mudança brusca de abordagem pode provocar estranhamento, insegurança e até desmotivação nas crianças, que deixam de ser vistas como sujeitos de direitos e passam a ser tratadas como pequenos adultos.

O estudo articula as dimensões cognitivas, psicológicas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil, entendendo o lúdico não apenas como recurso pedagógico, mas como elemento essencial e estruturante na construção do conhecimento, da aprendizagem e no fortalecimento das relações sociais. O brincar possibilita que a criança desenvolva a criatividade, autonomia e cooperação, promovendo aprendizagens que vão além do campo cognitivo, pois envolvem também a formação integral do sujeito. Kishimoto (2011) enfatiza que o lúdico não é apenas uma estratégia de motivação, mas uma forma legítima de aprendizagem, capaz de articular prazer e conhecimento quando utilizados com o olhar mediador do professor.

As reflexões apresentadas se estendem à formação docente, reconhecendo que muitos professores ainda carecem de preparo para compreender a importância do lúdico e incorporá-lo em seus planejamentos. A literatura consultada para este trabalho (artigos, textos e dissertações), demonstrou que, em muitas escolas, o brincar é relegado a um momento secundário, visto como “tempo livre” ou “prêmio” e não como prática pedagógica estruturada e contextualizada à aprendizagem e ao conteúdo disposto no planejamento. Isso revela a necessidade urgente de formação continuada que aproxime os docentes de referenciais teóricos sólidos e oportunize materiais de estudo para transformar a prática pedagógica, tornando-a mais condizente com as necessidades reais da criança. Além da formação docente, a análise aponta para a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam a efetivação do brincar como direito e como eixo estruturante da aprendizagem. Documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destacam a criança como sujeito de direitos, reforçando a centralidade de experiências lúdicas no processo educativo. A BNCC, em especial, reconhece os “campos de experiência” na educação

infantil e, posteriormente, as competências gerais do ensino fundamental, enfatizando o papel da ludicidade na construção de conhecimentos, valores, relações e na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Uma transição planejada, respaldada por práticas pedagógicas lúdicas direcionadas às especificidades de cada faixa etária e ao seu desenvolvimento individual, e pelo olhar atento e humano do professor, contribui para reduzir rupturas abruptas e minimizar impactos negativos no desenvolvimento das crianças. O brincar, nesse contexto, não é apenas um momento de descontração, mas um direito da criança até 12 anos incompletos que possibilita aprender de forma significativa e prazerosa. A ausência de ludicidade pode gerar desinteresse, baixo desempenho e dificuldades de adaptação e socialização, enquanto a utilização de jogos e brincadeiras fortalece vínculos, amplia o conhecimento, explora novos repertórios culturais e favorece a aprendizagem ativa.

Desse modo, por meio da bibliografia estudada, foi possível entender a necessidade do fortalecimento da ludicidade como eixo estruturante do currículo escolar para impulsionar a continuidade pedagógica entre as etapas da educação básica e empoderar o brincar como linguagem própria da infância e prática pedagógica essencial para a alfabetização e a continuação do letramento durante a escolarização, a construção de conhecimentos, a socialização e o desenvolvimento integral da criança.

5.1 Primeiro Procedimento de Análise

Documentos legais

Para realizar essa análise sobre os documentos legais da educação no Brasil até a efetivação da BNCC, foram examinados os seguintes documentos: constituições brasileiras, leis orgânicas e ordinárias, emendas constitucionais, planos nacionais, diretrizes curriculares e normativas do CNE/MEC. Além disso, foram utilizadas obras de referência em história da educação e gestão educacional.

Foram utilizados dois recortes temporais – período anterior à homologação da BNCC (até 2017) e período posterior (2018 em diante) – com uma análise de busca dirigida em bibliografias jurídicas e educacionais, leitura de textos, codificação temática entre educação, currículos, avaliações, gestão pública, formação, história, entre outros.

Algumas categorias foram vistas e revistas: a constitucionalização do direito à educação, reconhecida em 1824; o direito social e o dever do Estado e da família inserida na Constituição de 88; os princípios de igualdade de condições, gestão democrática e padrão de qualidade. Essa análise foi essencial para iniciar o entendimento da educação infantil no contexto histórico educacional e a importância do lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Por meio de uma síntese histórico-crítica, observou-se na dissertação a trajetória da educação que passou de restrita para direito universal, a consolidação da LDB e a implementação da BNCC. A BNCC, com sua nova estruturação de eixos e segmentos, institucionalizou um documento único e regulamentador, fortalecendo a coerência entre os Estados.

Algumas lacunas foram observadas neste tema como as desigualdades sociais fortemente ligada à educação e a distância entre os documentos legais e a aplicação propriamente da lei, a falta de formação e políticas públicas aumenta a dificuldade em consolidar a qualidade da educação com a equidade que pretende ser oferecida pela educação brasileira. Houve algumas limitações da análise bibliográfica para os documentos legais pois existiu uma menor presença de estudos científicos de impacto causal para ser utilizado.

Ao analisar a trajetória de formulação e implementação dos documentos oficiais referentes à educação no Brasil, é possível identificar um avanço ao longo do tempo, embora este não se apresente com a magnitude e a celeridade que a relevância do tema demandaria.

Considerando que tais marcos normativos e orientadores desempenham papel fundamental na ressignificação de métodos pedagógicos, na atualização de tradições e valores, e na consolidação de princípios de legalidade, direitos e deveres, sua evolução deveria refletir um compromisso mais efetivo com a garantia de uma educação de qualidade.

Esses documentos não apenas norteiam a prática educativa, mas também servem como instrumentos de legitimação e padronização das políticas públicas, assegurando que a transmissão do conhecimento se dê de maneira ampla, inclusiva e contextualizada, contemplando as diversidades culturais, sociais e regionais. Ao estabelecer diretrizes e princípios que orientam o trabalho pedagógico, esses marcos normativos contribuem para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade e com a formação integral dos sujeitos.

Além de orientar o fazer pedagógico, tais documentos desempenham um papel fundamental na promoção de uma cultura escolar democrática, na medida em que buscam garantir o acesso de todos os estudantes a oportunidades educacionais de qualidade. Nesse sentido, a prática docente passa

a ser concebida não apenas como um ato técnico, mas também político e ético, uma vez que envolve a tomada de decisões voltadas à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, a efetivação das orientações presentes nesses instrumentos requer o engajamento de toda a comunidade escolar, especialmente dos gestores e professores, que são os mediadores entre a política educacional e a realidade cotidiana das salas de aula.

A implementação consciente e crítica dessas diretrizes possibilita a criação de espaços pedagógicos mais significativos, capazes de valorizar a pluralidade, respeitar as diferenças e promover aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes.

Assim, a consolidação de diretrizes claras e coerentes constitui elemento indispensável para que a educação cumpra seu papel social transformador, contribuindo para a formação crítica e cidadã dos indivíduos.

Na presente dissertação foram analisados documentos legais e normativos que exerceram papel fundamental no percurso histórico e político da educação brasileira, constituindo-se como marcos regulatórios para a organização do sistema educacional.

Desde a promulgação da C.F. de 1988, que assegurou a educação como direito social e dever do Estado e da família, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabeleceu garantias específicas para a infância e adolescência, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que consolidou princípios e diretrizes gerais para todos os níveis e modalidades de ensino, observa-se a construção de um arcabouço jurídico que sustenta a prática educativa no país.

Esse percurso culmina na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se apresenta como instrumento normativo orientador para a organização curricular das escolas brasileiras, com o objetivo de assegurar aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes.

Dessa forma, compreender e analisar esses documentos é essencial para identificar as conquistas, desafios e permanências que marcam a trajetória da educação brasileira, bem como para compreender o contexto histórico e político que possibilitou a formulação da BNCC como política curricular de alcance nacional.

Figura 5

Evolução da educação no Brasil: principais documentos e suas contribuições

Data	Marco	Contribuição
1500 a 1822 <i>Companhia de Jesus</i>	Introdução da educação no Brasil por meio dos jesuítas	Catequisar os povos indígenas e construir uma classe letrada voltada aos ensinamentos cristãos para os filhos da elite colonial.
1822 a 1889 Brasil Império	Promulgação da primeira Constituição brasileira	Obrigatoriedade do ensino primário gratuito
1889 a 1930	Descentralização da educação	A educação ficou sob responsabilidade do estado, gerando desigualdades educacionais, excluindo grande parte da sociedade e favorecendo o ensino ainda aos filhos da elite.
1930 a 1945 Era Vargas	Criação do Ministério da Educação e Saúde	O professor são os principais atores da educação, o sujeito capaz de transmitir o conhecimento, eles decidem o que e como ensinar.
1945 a 1985 Regime Militar	Em 1961 Criação da LDB Em 1971 Reforma na Educação	Define os princípios e normas da educação brasileira, regula o sistema educacional desde a educação infantil até o ensino superior. Profissionalização do 2º grau, ensino do 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos ampliando assim a escolarização.
1985 a 1997	Constituição de 88 Reformulação da LDB em 1996	Educação se tornou um direito fundamental obrigatório. Reestruturação em: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.
1997 a 2000	Efetivação da introdução da educação infantil na educação básica	Foi um período de muito avanço na legislação, utilização das Diretrizes Nacionais da educação no planejamento de aulas.
2010	Instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)	Tem por finalidade orientar a estrutura e a aplicação dos currículos da educação básica. Estabeleceu também as competências e habilidades dos alunos que permitiu adequações regionais, sociais e culturais.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Visa a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a ampliação do acesso e a redução das desigualdades educacionais.
2017	Aprovação da BNCC Implementação da Reforma do Ensino Médio	A BNCC passou a definir, de forma estruturada e obrigatória, as competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando maior equidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa reforma buscou flexibilizar o currículo dessa etapa, permitindo aos estudantes a escolha de itinerários formativos conforme seus interesses e projetos de vida.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro *Evolução da educação no Brasil: principais documentos e suas contribuições*, 2025.

Base Nacional Comum Curricular

Para a elaboração desta dissertação, revelou-se fundamental a análise minuciosa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece, de forma estruturada, as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC evidencia, de maneira explícita, a relevância da transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental, período que demanda atenção especial às especificidades do desenvolvimento infantil e à continuidade dos processos pedagógicos.

Além disso, promove a reestruturação dos segmentos educacionais, delineando competências e habilidades tanto gerais quanto específicas, de modo a orientar práticas pedagógicas coerentes com uma concepção contemporânea de ensino.

Ao propor referenciais claros, a BNCC busca assegurar a equidade e a qualidade da educação, fomentando a formação integral do estudante, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como a valorização da diversidade cultural e social do país. Nesse sentido, compreender e articular os pressupostos da BNCC com a realidade escolar constitui um passo essencial para garantir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais e capazes de promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Foram utilizados documentos legais e normativos (BNCC/EI-EF, LDB/1996, ECA/1990), obras clássicas sobre desenvolvimento infantil (Piaget, Vygotsky, Wallon) e literatura especializada sobre ludicidade e alfabetização (Kishimoto; Huizinga), além de estudos nacionais sobre transição EI→EF e continuidade pedagógica e Gonçalves que evidenciou as 10 competências.

Foram feitas buscas dirigidas em livros, periódicos e artigos com leitura integral dos trechos relativos a: (a) concepção de criança e direitos de aprendizagem; (b) relações entre campos de experiências (EI) e componentes curriculares (EF); (c) alfabetização/letramento; (d) avaliação e acompanhamento; (e) formação docente e organização do trabalho pedagógico, articulados com a fundamentação do desenvolvimento infantil e da ludicidade.

Outra análise relevante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consistiu na compreensão da condição da criança no contexto educacional, contemplando sua inserção legal e a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar.

Tal perspectiva remete, necessariamente, à observação e ao alinhamento com a documentação normativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelecem parâmetros legais para a definição da infância, fixando-a como a faixa etária compreendida até os 12 anos incompletos.

Essa delimitação etária evidencia que o estudante dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se encontra em pleno desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, o que torna imprescindível a presença do lúdico nas práticas pedagógicas.

Assim, a ausência de atividades lúdicas nesse segmento escolar não encontra respaldo nos marcos legais e pedagógicos, visto que tais recursos são amplamente reconhecidos como fundamentais para

a promoção de aprendizagens significativas, para o fortalecimento de vínculos afetivos e para a construção de um ambiente escolar motivador e inclusivo. Portanto, o alinhamento entre BNCC, LDB e ECA reforça que a ludicidade não deve ser compreendida como um privilégio restrito à Educação Infantil, mas sim como um direito da criança ao longo de toda a sua trajetória escolar inicial.

Na escrita da dissertação, foi observado o quanto é necessário que o professor tenha acesso a estas informações, aproprie-se da documentação legal, que os coordenadores pedagógicos em Hora de Trabalho Coletivo (HTPC) possam oportunizar momentos de discussão para estes referenciais, formações e políticas públicas para a discussão da importância destes marcos na trajetória da educação e a promoção com equidade e respeito à educação da criança.

A estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se de forma organizada e orientadora, conforme ilustrado na figura 4, delineando diretrizes específicas para cada etapa da Educação Básica. Na Educação Infantil, a BNCC organiza-se a partir dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que constituem fundamentos essenciais para assegurar experiências significativas e inclusivas às crianças, respeitando suas singularidades.

Esses direitos estão articulados aos Campos de Experiência, que estruturam o currículo por dimensões de vivência e aprendizagem, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais, artísticos e corporais. Para cada campo, a Base define os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que orientam o planejamento pedagógico, estabelecendo metas claras e progressivas para a evolução das competências das crianças nessa etapa inicial.

No Ensino Fundamental, a BNCC organiza-se de forma a contemplar as Áreas de Conhecimento, que incluem Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e outras, dependendo da etapa, cada uma com suas Competências Específicas, que detalham habilidades e atitudes esperadas para o desenvolvimento integral do estudante.

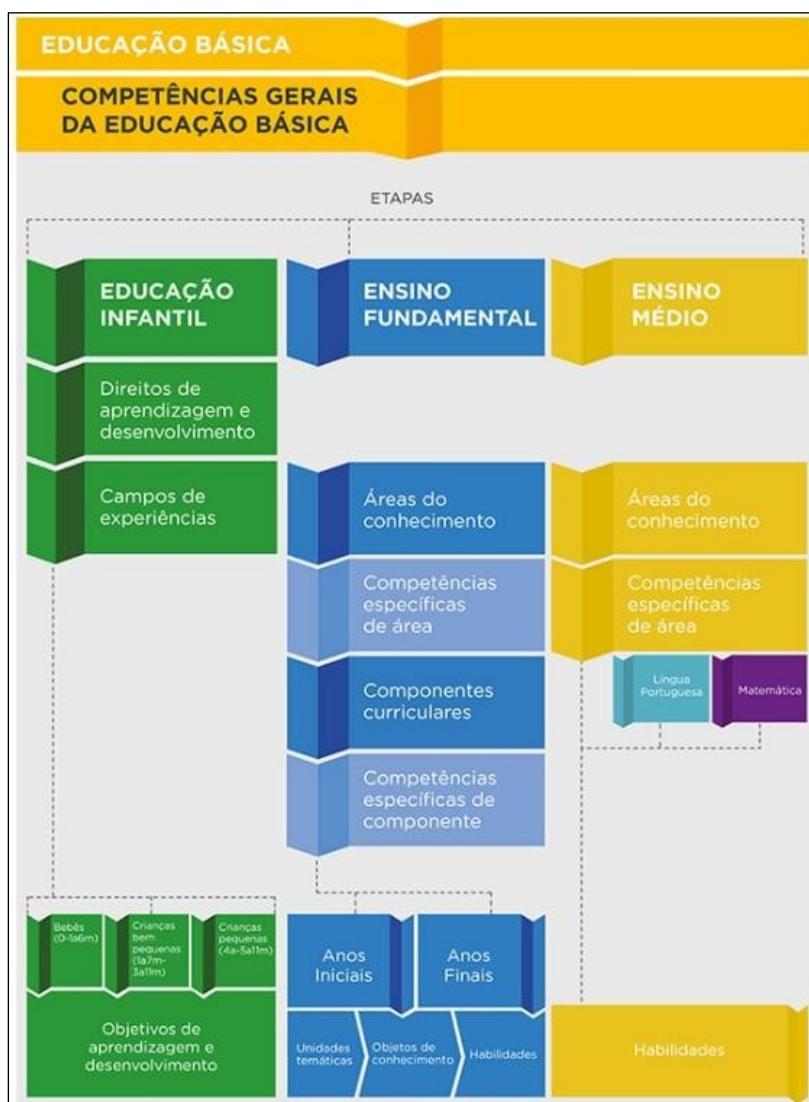
Os Componentes Curriculares orientam o planejamento de ensino, oferecendo subsídios para que as competências sejam desenvolvidas de maneira articulada e contextualizada. A etapa é subdividida em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), nos quais o currículo se organiza em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, permitindo um acompanhamento progressivo das aprendizagens e a construção gradativa de saberes mais complexos.

No Ensino Médio, a estrutura curricular mantém princípios semelhantes aos do Ensino Fundamental, destacando-se as Áreas de Conhecimento, as Competências Específicas de cada área e as Habilidades, mas com foco em aprofundamento conceitual, interdisciplinaridade e preparação para a vida cidadã e profissional. Nessa etapa, a BNCC visa articular os conhecimentos adquiridos

anteriormente com competências de maior complexidade, promovendo o desenvolvimento crítico, reflexivo e ético dos estudantes, além de favorecer escolhas conscientes em relação à formação acadêmica e profissional.

Figura 6

A estrutura da Educação Básica por meio Da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Na análise desta etapa, observa-se que, embora a Base seja explícita na diferenciação e explicação de sua estrutura, percebe-se a falta de informação do professor em acessá-la e verificar seus elementos. Entre os pontos negligenciados, destacam-se os objetos de conhecimento, as etapas de ensino, a importância da presença do lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental, e os principais componentes a serem articulados e alinhados, observando o entrelaçamento da Educação Infantil com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Base elencou 10 competências que podem ser articuladas e alinhadas com o movimento lúdico, trazendo benefícios para os alunos, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. O aprender por meio de projetos e ludicidade facilita o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Segue abaixo um mapa mental das 10 competências para uma melhor visualização.

Figura 7

10 competências da BNCC



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, figura *10 competências da BNCC*, 2025.

Essas competências lúdicas, quando alinhadas ao planejamento no início do ano letivo, ao plano de aula do professor, a metodologias ativas mais criativas e condizentes com a realidade social do aluno, trazem resultados e avanços mais positivos principalmente na alfabetização.

Segundo Moran (2018, p.10):

“As metodologias ativas promovem uma aprendizagem significativamente mais profunda e contextualizada, pois envolvem os estudantes de forma ativa, tanto na construção do conhecimento quanto na resolução de problemas reais. Elas articulam saberes, práticas, valores e atitudes em contextos concretos e significativos, valorizando a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico, características essenciais para o desenvolvimento das competências gerais da educação contemporânea.”

As competências da BNCC incentivam ao aluno o que as metodologias ativas também esperam dele: conhecimento, habilidade, valor, experiência e criatividade, sendo autônomos, utilizando o pensamento crítico e reflexivo, a responsabilidade e socialização, dialogando diretamente com as práticas pedagógicas inovadoras pautadas em formações com intencionalidade e direcionamento.

Criança e sua concepção para a educação lúdica

A catalogação bibliográfica, principalmente em documentos legais sobre o conceito de criança e os limites etários que demarcam a transição entre a condição infantil e a de adolescente, constitui aspecto fundamental para este estudo, pois responde a um dos objetivos específicos da presente dissertação: demonstrar a importância do entendimento da concepção da palavra criança e suas implicações nas metodologias ativas e de aprendizagem da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais.

Normativos utilizados: BNCC (EI/EF), LDB/1996, ECA/1990.

Teorias do desenvolvimento: Piaget, Vygotsky, Wallon.

Ludicidade e jogo: Kishimoto, Huizinga, Luckesi.

Categorias: Concepção de criança, continuidade da ludicidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A concepção de criança pela BNCC, pois o documento a reconhece como sujeito de direitos, ativa, criativa, capaz de aprender pela interação, exploração, jogos e brincadeiras. Essa concepção, explícita no primeiro segmento deve se prolongar no próximo por meio de metodologias ativas e contextos significativos. Converte com Vygotsky (aprendizagem mediada e ZDP), Piaget (atividade e construção do conhecimento) e Wallon (integração emoção–movimento–cognição).

Outra categoria foi à continuidade da ludicidade na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental evitando a ruptura evidente que gera uma lacuna lúdica muito prejudicial na vida

do estudante. A passagem aos 1º e 2º anos costuma sofrer uma extinção da ludicidade para a implementação da mecanização, da cópia/memorização. A literatura indica que preservar o brincar intencional (jogos de linguagem, projetos, centros de aprendizagem) evita queda de engajamento e favorece a alfabetização.

Observa-se que ainda persiste, em determinadas práticas pedagógicas, uma concepção tradicional de ensino, caracterizada pela organização do espaço em carteiras enfileiradas, pela exigência de silêncio absoluto na aula, pela valorização e utilização de conteúdos extensos e pela centralidade do professor como transmissor exclusivo do conhecimento.

Essa postura contrasta diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas, contempladas no planejamento inicial e nas aulas mais interativas, lúdicas, experimentais, criativas, significativas e contextualizadas com o currículo municipal.

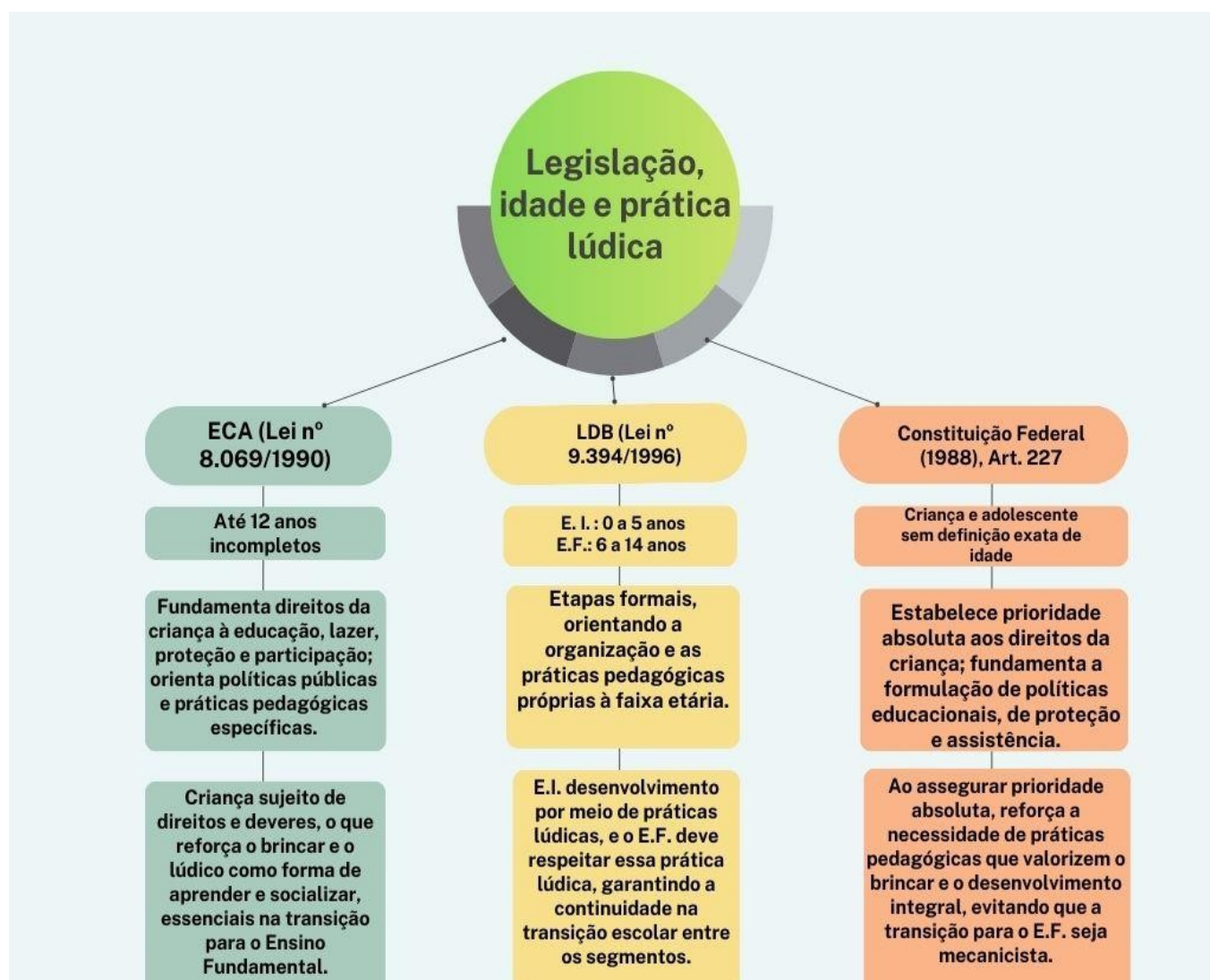
No âmbito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o documento normativo reconhece a utilização da ludicidade como eixo estruturante, compreendendo o brincar não apenas como atividade espontânea da criança, mas como recurso pedagógico fundamental para a aprendizagem, o desenvolvimento integral, a socialização e a continuidade do processo formativo.

O documento que fundamentou este estudo, no que se refere à concepção de infância e aos direitos da criança, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), que assegura o direito à educação, ao lazer e à convivência social, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Paralelamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) estabelece a obrigatoriedade da educação escolar e reafirma a centralidade do respeito ao desenvolvimento integral do educando.

Esses marcos legais, ao definirem a infância por critérios etários e de direitos, destacam que a criança se encontra imersa em um universo caracterizado pela ludicidade, no qual o brincar constitui linguagem essencial de expressão, aprendizagem e interação social. Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 45) enfatiza que “o brincar é atividade fundamental para a criança, pois ao brincar ela organiza significados, constrói conhecimentos e estabelece relações com o mundo”.

Figura 8

A legislação entrelaçando a idade com a prática lúdica



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, *figura A legislação entrelaçando a idade com a prática lúdica*, 2025.

Entretanto, observa-se que, com o avanço da idade e a entrada no Ensino Fundamental, muitos professores assumem uma postura pedagógica tradicional, tratando a criança como um adulto em miniatura e reduzindo ou até mesmo eliminando a ludicidade das práticas escolares. Essa perspectiva desconsidera as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como as orientações de documentos legais e normativos, como a Base Nacional Comum Curricular, que reconhece o brincar como direito de aprendizagem e condição essencial para a construção do conhecimento.

Ao adotar metodologias centradas na transmissão de conteúdos, no uso excessivo da cópia e na rigidez disciplinar, o professor compromete não apenas o prazer da criança em aprender, mas também seu engajamento, criatividade e autonomia. Segundo Kishimoto (2011), a ludicidade é um recurso pedagógico que potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, e

sua ausência pode acarretar práticas descontextualizadas e pouco significativas. Assim, quando a alfabetização se dá em um ambiente que ignora o brincar, há maior risco de desmotivação, dificuldades de aprendizagem, sentimento de frustração e até mesmo rejeição ao processo escolar, uma vez que a criança não encontra na sala de aula espaço para expressar-se de forma integral.

Essa perspectiva tradicionalista contraria o que defende Vygotsky (1998, p.117), ao afirmar que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se fosse maior do que é na realidade”. Ao negligenciar o lúdico, a escola compromete não apenas a motivação e o prazer em aprender, mas também a constituição da subjetividade, da criatividade e do desenvolvimento cognitivo da criança.

A ausência de práticas lúdicas pode gerar múltiplos malefícios no processo de aprendizagem, entre os quais se destacam: a falta de interesse e de engajamento nas atividades escolares, o aumento da ansiedade e da resistência às práticas de leitura e escrita, a centralização do ensino em modelos repetitivos e mecanicistas, a redução da socialização entre os pares e a fragmentação entre conhecimento escolar e experiência de vida.

Nesse sentido, Luckesi (2014, p.25) adverte que “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, não podendo ser vista como mero passatempo, mas como condição para o desenvolvimento saudável, prazeroso e integral”. A ludicidade, compreendida como parte constitutiva da natureza humana, deve ser reconhecida como uma necessidade em todas as fases da vida, e não apenas como característica da infância.

Quando reduzida à condição de mero passatempo, perde-se de vista sua real função, que vai muito além do entretenimento: ela constitui-se como ferramenta essencial para a aprendizagem, para a expressão emocional e para a construção de vínculos sociais.

O brincar e as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento saudável, uma vez que estimulam o equilíbrio entre cognição, emoção e corpo, ao mesmo tempo em que proporcionam experiências prazerosas que despertam o interesse e a motivação dos sujeitos no processo educativo.

A tabela elaborada apresenta um comparativo entre aspectos analisados, tais como: papel em sala, metodologia, organização da sala, visão do aluno, relação com o lúdico, avaliação, concepção de ensino-aprendizagem, relação-professor aluno e o uso da BNCC cruzando com dados como: perfil do professor e o professor contemporâneo, destacando diferenças significativas em suas práticas pedagógicas, concepções de ensino e relações com os estudantes.

Figura 9*Perfis Docentes: Tradição x Contemporaneidade*

Aspecto	Professor Tradicional	Professor Contemporâneo
Papel em sala	Detentor do conhecimento; transmissor único da informação.	Mediador do conhecimento; facilita a construção coletiva do saber.
Metodologia	Aulas expositivas, centradas no professor.	Metodologias ativas, projetos, interdisciplinaridade e uso de recursos tecnológicos.
Organização da sala	Carteiras enfileiradas, foco no silêncio e disciplina rígida.	Espaço flexível, colaborativo e adaptado às necessidades dos alunos.
Visão do aluno	Passivo, receptor de informações.	Protagonista, sujeito ativo da aprendizagem.
Relação com o lúdico	Brincar visto como perda de tempo ou apenas recreação.	Lúdico reconhecido como essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
Avaliação	Provas escritas, memorização e repetição.	Avaliação formativa, contínua, considerando processos e múltiplas linguagens.
Concepção de ensino-aprendizagem	Transmissão de conteúdos prontos, foco na quantidade.	Construção do conhecimento, foco na qualidade e no significado.
Relação professor-aluno	Vertical, baseada na autoridade e no controle.	Horizontal, baseada no diálogo, escuta e respeito mútuo.
Uso da BNCC	Pouca articulação com competências e habilidades.	Planejamento integrado, alinhado às competências gerais e específicas da BNCC.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro *Perfis Docentes: Tradição x Contemporaneidade*, 2025.

A análise evidencia que o professor tradicional mantém uma postura centrada em si mesmo, assumindo o papel de transmissor exclusivo do conhecimento e conduzindo suas aulas de forma predominantemente expositiva e pouco interativa. Essa metodologia tende a gerar no aluno falta de atenção, desinteresse, dificuldades cognitivas no processo de alfabetização e aprendizagem, além de sentimentos de ansiedade, medo e frustrações, bem como a limitação da interação social.

Nesse modelo, prevalecem práticas como o uso excessivo da lousa, a cópia de conteúdos, o silêncio como sinônimo de disciplina e a avaliação utilizada como instrumento de controle.

Embora ainda presente em muitas salas de aula, essa abordagem distancia-se das concepções de educação e das orientações da própria BNCC, que reconhece a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O modelo tradicional, ao desconsiderar a ludicidade, a participação e a singularidade do estudante, pode trazer consequências muito negativas não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento integral da criança.

Figura 10

O ensino tradicional sem ludicidade



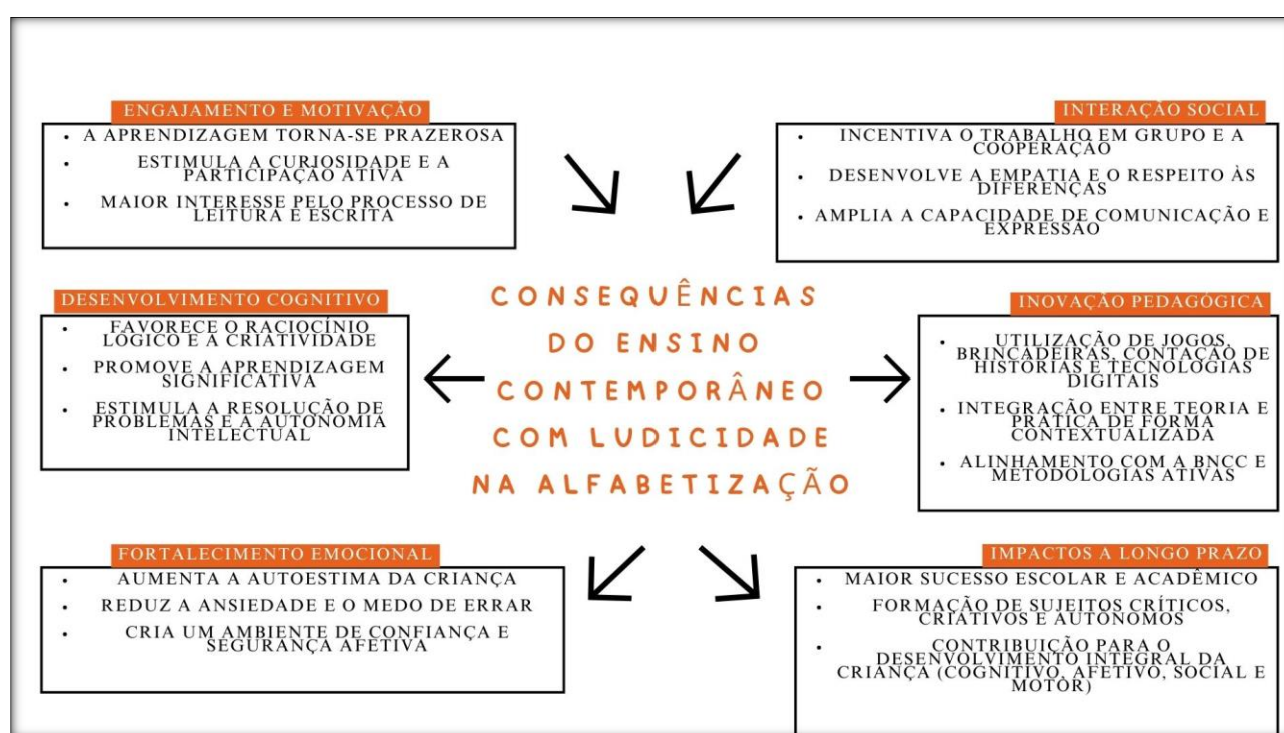
Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, figura *O ensino tradicional sem ludicidade*, 2025.

Em contrapartida, o professor contemporâneo com ênfase na alfabetização assume uma postura mediadora, reconhecendo-se como facilitador do processo educativo e valorizando o protagonismo do aluno. Seu trabalho está ancorado na ludicidade, no engajamento e motivação, na diversidade de recursos e metodologias ativas, no desenvolvimento cognitivo mais criativo, no fortalecimento emocional, na socialização, possibilitando que a aprendizagem seja significativa,

prazerosa e contextualizada. Nessa perspectiva, o professor contemporâneo compreende a importância da interação, do diálogo e da cooperação entre os estudantes, alinhando-se às contribuições de Vygotsky (1991), que ressalta o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, a importância de realizar as atividades com seus pares aprendendo por meio das relações externas.

Figura 11

O ensino contemporâneo com ludicidade



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, figura *O ensino tradicional com ludicidade*, 2025.

Outro ponto relevante identificado na comparação é a relação entre a visão de criança que cada perfil docente carrega. Enquanto o professor tradicional tende a enxergar o aluno como um adulto em miniatura, exigindo disciplina e maturidade desproporcionais à sua faixa etária, o professor contemporâneo reconhece a criança em sua singularidade, compreendendo que o brincar e a ludicidade são dimensões essenciais da infância.

Dessa forma, ao valorizar o lúdico, o docente contemporâneo contribui para um processo de alfabetização mais leve, criativo e motivador, em oposição ao modelo tradicional, que frequentemente gera desinteresse e dificuldades de aprendizagem.

A análise dos dados apresentados na tabela evidencia, portanto, um contraste marcante entre os dois perfis de docência. O modelo tradicional, embora ainda reproduzido em alguns contextos, mostra-se limitado e pouco eficaz diante das demandas atuais da educação. Já o modelo contemporâneo, fundamentado em práticas lúdicas e centradas no aluno, revela-se mais adequado para atender às orientações legais e pedagógicas vigentes, especialmente no processo de alfabetização.

Assim, compreender a criança em sua singularidade e respeitar o brincar como ato de aprendizagem é primordial para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não represente uma ruptura abrupta, direta e prejudicial. Descartar o lúdico das práticas pedagógicas, sobretudo nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, significa impor à criança um processo educativo marcado pelo desinteresse, pela padronização e pela falta de significado.

Como consequência, surgem efeitos negativos que repercutem não apenas no rendimento escolar e na apropriação do conhecimento, mas também em sua formação integral, em suas relações com os pares e em sua relação com o conhecimento ao longo da vida.

O desenvolvimento cognitivo infantil e principais autores

Para entender o processo de alfabetização e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é muito importante compreender todo o desenvolvimento cognitivo que a criança vivencia nessa fase. Nesta dissertação, utilizamos como referenciais principais os autores que mais se destacaram no estudo desse tema: Piaget, Vygotsky e Wallon.

Jean Piaget foi um dos principais estudiosos do desenvolvimento infantil e elaborou a Teoria dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, na qual a inteligência não era algo pronto ou inato, mas sim um processo em constante construção, que se desenvolve por meio da interação entre o sujeito e o meio em que está inserido, além das estimulações oportunizadas à criança.

Ele estruturou os estágios de desenvolvimento a partir de extensas observações de crianças e de experimentos simples, nos quais analisava como elas pensavam, resolviam problemas e explicavam o mundo ao seu redor. Seu objetivo era compreender como o conhecimento é construído ao longo da infância e da adolescência.

É muito relevante, nesta dissertação, considerar essa teoria do desenvolvimento para compreender o papel da ludicidade no contexto da alfabetização e a necessidade de utilizar práticas

lúdicas com intencionalidade pedagógica, a fim de respeitar a fase de desenvolvimento de cada criança e evitar rupturas negativas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O objetivo central de Piaget foi demonstrar que a criança não pensa e não pode ser considerada como um adulto em miniatura, mas sim como um sujeito que possui características próprias em cada fase da vida. O desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios, e a aprendizagem está intimamente ligada tanto ao processo de maturação biológica quanto às experiências oportunizadas e apresentadas à criança — seja na escola, na família, no âmbito social ou no meio que a cerca como um todo. Dessa forma, a análise dos três autores revela-se fundamental, pois Piaget, Vygotsky e Wallon se complementam e influenciam diretamente a construção de um processo de aprendizagem significativo para a criança.

Figura 12

As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Piaget

Estágio	Faixa Etária Aproximada	Características Principais
Sensório-Motor	0 a 2 anos	Conhecimento baseado nas ações e percepções sensoriais. Desenvolvimento da permanência do objeto.
Pré-Operatório	2 a 7 anos	Pensamento simbólico, uso de linguagem, imaginação. Egocentrismo cognitivo e dificuldade em compreender pontos de vista diferentes.
Operações Concretas	7 a 11 anos	Capacidade de realizar operações mentais lógicas aplicadas a situações concretas. Noção de conservação, reversibilidade e classificação.
Operações Formais	A partir de 11-12 anos	Pensamento abstrato e hipotético-dedutivo. Desenvolvimento do raciocínio científico e capacidade de lidar com conceitos abstratos.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro. *As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Piaget*, 2025.

Entretanto, observou-se, por meio deste estudo, que muitos docentes não se apropriam de forma consistente dos pressupostos teóricos de Piaget, deixando de considerar os estágios de desenvolvimento cognitivo em seus planejamentos pedagógicos. Essa lacuna resulta, muitas vezes, na supressão ou na aceleração inadequada das fases, o que compromete a progressão natural do pensamento infantil. A aplicação de atividades descontextualizadas ou incompatíveis com a faixa

etária evidencia a ausência de alinhamento entre a prática pedagógica e o desenvolvimento cognitivo esperado. Além disso, a carência de formação continuada e de uma cultura de estudo sistemático das contribuições de autores clássicos da educação faz com que determinados professores deixem de estimular, de maneira efetiva, as potencialidades das crianças, restringindo a construção ativa do conhecimento e limitando o desenvolvimento integral do estudante.

No que se refere a Lev Vygotsky, sua Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento destaca o papel fundamental das interações sociais e da cultura na formação das funções psicológicas superiores. Diferentemente de Piaget, que entendia o desenvolvimento cognitivo como um processo interno que precede a aprendizagem, Vygotsky defendia que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento.

O autor não organizou o desenvolvimento em estágios, mas explicou que a criança se desenvolve por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito que se refere à distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. A mediação do professor, nesse sentido, constitui uma ferramenta essencial para potencializar o processo de aprendizagem. Outro ponto central em sua teoria é a valorização da interação social, já que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre de fora para dentro: primeiro no plano social e, posteriormente, no plano individual.

Figura 13

As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Vygotsky

Fase	Faixa Etária Aproximada	Características Principais
Primeira Infância	0 a 3 anos	Desenvolvimento da linguagem oral, início da função simbólica, aprendizado por interação com adultos.
Pré-escolar	3 a 6 anos	Brincadeira de faz-de-conta como atividade central. Desenvolvimento da imaginação e da linguagem como ferramenta do pensamento.
Idade Escolar Inicial	6 a 12 anos	Aquisição da leitura e escrita. Atividades escolares estruturam o pensamento lógico e a memória voluntária.
Adolescência	12 a 18 anos	Desenvolvimento do pensamento abstrato, crítico e reflexivo. Formação de conceitos científicos.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro. *As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Vygotsky*, 2025.

Vygotsky considera que fatores sociais, culturais e históricos influenciam diretamente o desenvolvimento da criança, o qual não acontece de forma isolada, mas em um contexto social que a impulsiona e a transforma. Nesse sentido, a educação e o processo de ensino-aprendizagem assumem papel essencial, e o professor, ao criar situações de mediação adequadas, pode ampliar as potencialidades da criança, respeitando seu momento atual e projetando avanços futuros por meio da ZDP.

A presente dissertação, à luz do pensamento de Vygotsky, analisou que a aprendizagem não deve se limitar ao que a criança já sabe, mas sim buscar desafios possíveis de serem alcançados com apoio, garantindo que o ensino seja significativo e transformador. Trata-se, portanto, de promover aprendizagens significativas por meio de metodologias ativas e criativas, do uso de recursos tecnológicos e inovadores e de práticas pedagógicas vinculadas à vivência diária do aluno e à realidade social na qual está inserido.

Por sua vez, Henri Wallon desenvolveu uma teoria do desenvolvimento infantil que considera a criança como um ser integral, em constante interação entre dimensões afetivas, cognitivas, motoras e sociais, diferentemente de Piaget, que concentrou sua atenção no aspecto cognitivo, e de Vygotsky, que destacou a importância do meio social e cultural, Wallon propôs uma visão mais ampla e integrada, na qual a criança não pode ser compreendida de forma fragmentada, mas em sua totalidade.

Para ele, o desenvolvimento humano ocorre a partir da dialética entre emoção, movimento e cognição, ressaltando que cada uma dessas dimensões exerce influência recíproca e indissociável no processo de formação da personalidade e da inteligência. Sua teoria foi elaborada com base em estudos minuciosos realizados com crianças em diferentes contextos, incluindo aquelas que apresentavam dificuldades de aprendizagem e problemas neurológicos. Isso lhe permitiu construir uma concepção mais inclusiva e sensível às especificidades do desenvolvimento.

Dessa forma, Wallon contribuiu de maneira significativa para que a educação compreendesse a criança em sua complexidade, considerando não apenas suas capacidades intelectuais, mas também seus sentimentos, sua expressividade corporal e sua inserção no meio social. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o caráter integral e dinâmico da infância.

O objetivo inicial de Wallon era compreender como a criança se desenvolve como um todo, e não apenas em termos de cognição, mas também de emoções e interações sociais. Defendia que a escola deveria conhecer e respeitar os ritmos da infância, valorizando as dimensões afetivas e sociais, muitas vezes negligenciadas pelas pedagogias tradicionais. Para o autor, o desenvolvimento infantil não é linear, mas complexo, descontínuo e marcado por crises que promovem avanços.

Wallon organizou esse processo em estágios de desenvolvimento, nos quais cada dimensão — afetiva, motora, cognitiva ou social — assume maior predominância em determinados momentos da vida da criança. Em sua perspectiva, a afetividade e o cognitivo estão profundamente interligados, constituindo uma dialética necessária ao desenvolvimento integral.

No contexto escolar, isso implica reconhecer que emoção e razão não devem ser dissociadas no processo de alfabetização, sobretudo na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Tal compreensão contribui para uma concepção de educação mais humana e inclusiva, em que a criança é vista como sujeito ativo e integral, e não apenas como receptora de informações.

Figura 14
As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Wallon

Estágio	Faixa Etária Aproximada	Características Principais
Estágio Impulsivo-Emocional	0 a 1 ano	Predomínio das emoções. A comunicação da criança se dá pelo choro, gestos e expressões corporais.
Estágio Sensorio-Motor e Projetivo	1 a 3 anos	Desenvolvimento da motricidade, exploração do ambiente e início da linguagem.
Estágio do Personalismo	3 a 6 anos	Construção da identidade e afirmação do “eu”. Ocorrem as famosas crises de oposição e busca de autonomia.
Estágio Categorical	6 a 11 anos	Pensamento mais organizado e estruturado. Interesse pelo conhecimento e início da vida escolar.
Estágio da Puberdade e Adolescência	A partir de 11 anos	Transformações físicas, cognitivas e afetivas. Busca por identidade e construção de valores.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro. *As etapas do desenvolvimento sob a ótica de Wallon*, 2025.

A análise das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon revela-se imprescindível para compreender a centralidade do lúdico no processo de alfabetização e para fundamentar práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade. Esses pensadores, embora partam de referenciais distintos, convergem ao reconhecer que o desenvolvimento infantil não se restringe a um aspecto isolado, mas resulta da interação dinâmica entre fatores cognitivos, sociais, afetivos e motores. Dessa forma, estudar suas contribuições não apenas possibilita compreender como a criança

aprende, mas também orienta o educador a planejar atividades lúdicas que promovam aprendizagens significativas e respeitem o ritmo de cada sujeito em processo de alfabetização.

Piaget (1975) destaca a importância do jogo no desenvolvimento da inteligência, defendendo que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, por meio da assimilação e da acomodação. Nesse sentido, o brincar constitui um laboratório natural de experimentação, no qual a criança testa hipóteses, enfrenta desafios e reorganiza esquemas mentais. No processo de alfabetização, isso se traduz na capacidade de relacionar símbolos gráficos com sons, de compreender a lógica do sistema de escrita e de desenvolver estratégias cognitivas que possibilitam avanços progressivos na leitura e na escrita.

Por sua vez, Vygotsky (1991) atribui ao jogo e à brincadeira um papel fundamental na mediação cultural e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor ressalta que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, um espaço no qual a criança realiza tarefas que sozinha não conseguiria, mas que, com a mediação de um adulto ou de pares mais experientes, se tornam possíveis.

Na alfabetização, esse conceito é essencial, pois evidencia que a aprendizagem não depende apenas da maturidade cognitiva individual, mas também da interação social e das práticas culturais de letramento em que a criança está inserida. Já lúdico, nesse contexto, configura-se como estratégia pedagógica que favorece a cooperação, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Wallon (1975), por sua vez, oferece uma perspectiva que integra emoção, movimento e cognição, considerando o brincar como atividade essencial para a constituição do sujeito. Para ele, o jogo não é apenas meio de diversão, mas expressão das necessidades afetivas e sociais da criança. Ao atribuir valor à dimensão afetiva, Wallon evidencia que a aprendizagem só é efetiva quando o aluno se sente envolvido, motivado e emocionalmente seguro. Assim, no processo de alfabetização, atividades lúdicas que mobilizam emoções positivas e favorecem a interação social não apenas contribuem para a fixação de conteúdos, mas também fortalecem vínculos entre professor, aluno e conhecimento.

Ao reunir essas três perspectivas, compreende-se que o brincar assume um caráter multifacetado e essencial: em Piaget, promove avanços cognitivos; em Vygotsky, impulsiona interações sociais e culturais; e em Wallon, integra emoção e motricidade ao processo de aprender. Essa complementaridade teórica permite afirmar que o lúdico não é acessório, mas elemento estruturante na alfabetização, na medida em que respeita a natureza da criança, amplia sua motivação para aprender e possibilita a construção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa. Assim,

compreender Piaget, Vygotsky e Wallon torna-se indispensável para o educador que deseja desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e coerentes com as necessidades infantis, especialmente no delicado momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, tanto da língua portuguesa quanto da matemática.

Figura 15

Principal visão do desenvolvimento da criança sob a ótica de três autores



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, figura. *Principal visão do desenvolvimento da criança sob a ótica de três autores*, 2025.

A ludicidade, o lúdico, o brincar, a brincadeira, o jogo e o brinquedo: ferramentas para a alfabetização.

Realizou-se uma busca bibliográfica em livros clássicos, modernos e artigos acadêmicos sobre o tema, priorizando: fundamentos teóricos do lúdico; estudos sobre alfabetização mediada por jogos e brincadeiras; e diretrizes curriculares baseadas na BNCC.

Critérios de inclusão: textos com definição explícita de ludicidade, lúdico, brincar, brincadeira, jogo e brinquedo como ferramentas aplicáveis à alfabetização. Critérios de exclusão: relatos anedóticos sem método científico.

Entre os autores recorrentes utilizados no estudo, destacam-se Almeida, Freire, Friedmann, Huizinga, Kishimoto, Kramer, Luckesi, Macedo, Santos, Vygotsky e Wallon, além da BNCC, utilizada como referência em praticamente toda a dissertação.

Os textos analisados convergem na compreensão de que a ludicidade constitui dimensão essencial da cultura infantil e modo privilegiado de significação do mundo. Diferenciam-se os conceitos: brincar (atividade espontânea), brincadeira (atividade estruturada com regras flexíveis), jogo (atividade com regras explícitas e objetivos definidos) e brinquedo (objeto mediador). Há consenso de que o lúdico não deve ser entendido como “recompensa”, mas como linguagem pedagógica.

Estudos ancorados em Vygotsky destacam a brincadeira como espaço de mediação simbólica e de atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse contexto, a criança realiza, com apoio, práticas letradas além do seu nível de desempenho, permitindo desenvolver atividades de consciência fonológica, relação fonema-grafema, fluência e compreensão quando os jogos e brincadeiras são integrados de forma intencional às sequências didáticas.

A literatura evidencia que práticas lúdicas articulam dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, alinhadas à perspectiva de Wallon (integração emoção–movimento–cognição). Observa-se maior motivação, persistência, colaboração e autoconfiança das crianças em situações de alfabetização que incorporam jogos, faz-de-conta e projetos vinculados à cultura escrita. O lúdico também contribui para reduzir a ansiedade e o medo do erro, criando ambientes de aprendizagem seguros e acolhedores.

Por outro lado, os textos apontam barreiras à implementação efetiva do lúdico: formação docente insuficiente sobre ludicidade, organização rígida do tempo e do espaço, pressão por resultados imediatos e a percepção equivocada de que “brincar não é aprender”. Nesse sentido, recomenda-se planejamento intencional, avaliação formativa, curadoria de jogos e brinquedos com objetivos linguísticos claros e formação continuada para alinhar práticas à BNCC e às teorias do desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon).

A coleta bibliográfica indica alto potencial pedagógico do lúdico na alfabetização, especialmente quando planejado e mediado de forma intencional pelo professor. Os estudos revisados evidenciam que a articulação entre fundamentos teóricos, dimensões do desenvolvimento infantil e documentos norteadores da educação brasileira sustenta a compreensão de que o brincar deve ser reconhecido como eixo estruturante de práticas alfabetizadoras significativas, capazes de promover aprendizagens mais consistentes e contextualizadas.

Quando compreendido em sua intencionalidade pedagógica, o brincar contribui não apenas para avanços cognitivos relacionados à leitura e à escrita, mas também para o fortalecimento de competências socioemocionais, como cooperação, autonomia e criatividade. Dessa forma, o progresso no processo de alfabetização e a efetiva transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental estão intrinsecamente condicionados à formação docente contínua e qualificada, à construção de uma cultura escolar que valorize a ludicidade como princípio pedagógico e à implementação de processos avaliativos coerentes com essas práticas. Nesse sentido, a literatura destaca que a ludicidade não deve ser vista como prática acessória ou secundária, mas como elemento estruturante e indispensável na consolidação de um percurso escolar que respeite o desenvolvimento integral da criança e favoreça a construção de aprendizagens duradouras.

Figura 16

Definição e características dos principais termos interligados à ludicidade

Conceito	Definição	Características principais
Lúdico	Dimensão do humano que envolve prazer, espontaneidade, imaginação e criatividade.	- Pode estar presente em qualquer atividade (não apenas no jogo ou na infância). - Está relacionado à experiência subjetiva de satisfação e envolvimento.
Ludicidade	Manifestação concreta do lúdico, modo de ser, sentir e agir de forma prazerosa.	- Mais ampla que o jogo ou brinquedo. - Envolve emoção, cognição e socialização. - Presente em práticas pedagógicas intencionais.
Brincar	Ação espontânea da criança, sem finalidade utilitária imediata, voltada à exploração e imaginação.	- Atividade livre e criativa. - Promove expressão simbólica e desenvolvimento integral.
Brincadeira	Forma organizada do brincar, com estrutura e regras flexíveis.	- Pode ser individual ou coletiva. - Regras podem mudar durante a interação. - Exemplo: faz-de-conta, pega-pega.
Brinquedo	Objeto que media o brincar.	- Pode ser material (bola, boneca, carrinho) ou simbólico (um graveto vira cavalo). - Instrumento de imaginação e aprendizagem.
Jogo	Atividade estruturada com regras explícitas e objetivos definidos.	- Exige participação ativa. - Pode ser competitivo ou cooperativo. - Pode ser físico, simbólico ou intelectual. - Exemplo: dominó, quebra-cabeça, jogo da memória.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro, *Definição e características dos principais termos interligados à ludicidade*, 2025.

5.2 Segundo Procedimento de Análise

Benefícios da ludicidade na consolidação de uma transição da educação infantil para o ensino fundamental

Este ponto da dissertação permitiu responder a mais um objetivo do estudo: evidenciar a importância da aplicação de estratégias pedagógicas lúdicas e seus benefícios no Ensino Fundamental.

O uso intencional do lúdico em sala de aula, especialmente com crianças do 1º ao 5º ano, revela-se como uma estratégia pedagógica altamente eficaz no processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise de materiais revisados e de estudos, observa-se que a ludicidade, quando integrada de forma sistemática ao planejamento anual e aos planos de aula, potencializa significativamente a aquisição de conhecimentos, favorecendo a compreensão de conteúdos de maneira contextualizada e vinculada à realidade cotidiana da criança.

A aprendizagem mediada por jogos, brincadeiras e atividades lúdicas proporciona à criança não apenas o prazer de aprender, mas também estimula a autonomia, a autoestima, a criatividade, a desinibição, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, a antecipação de ações e a socialização — elementos essenciais para o desenvolvimento integral.

De acordo com Kishimoto (2011), brincar, jogar e participar de brincadeiras representa um momento privilegiado e intenso de aprendizagem, no qual a criança experimenta, socializa, cria hipóteses, testa soluções, diversifica ações e constrói novos significados para o mundo que a cerca e para os objetos que utiliza. A variedade de interações proporcionada por jogos, brincadeiras e brinquedos permite à criança mobilizar seus saberes prévios, ampliar seu repertório cultural e ressignificar conceitos acadêmicos a partir de vivências concretas e simbólicas.

O jogo, quando inserido de forma intencional em sala de aula, cria um ambiente de aprendizagem dinâmico, prazeroso, enriquecedor e estimulante, no qual a criança se sente motivada a participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Dependendo da faixa etária, é fundamental que o docente atue como mediador e coautor, promovendo a articulação entre jogos estruturados e a possibilidade de, junto às crianças, reinventar regras, adaptar brincadeiras e contextualizar atividades lúdicas conforme o contexto cultural e social da turma. Essa prática pedagógica valoriza o protagonismo infantil, respeita as especificidades e o ritmo de desenvolvimento

de cada aluno, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa ao integrar o universo simbólico da criança aos conteúdos escolares.

Para Piaget (1975), o jogo é uma forma privilegiada de assimilação da realidade, permitindo à criança reorganizar e reelaborar simbolicamente as experiências vivenciadas em seu meio social. Ao brincar, a criança não apenas reproduz o mundo, mas o reinventa a partir de seus próprios esquemas mentais, criando novas relações e estruturas cognitivas cada vez mais complexas. O jogo contribui, assim, para o desenvolvimento do pensamento lógico, permitindo organizar informações, estabelecer relações de causa e efeito, antecipar consequências e formular hipóteses.

O jogo de regras é um dos mais utilizados no Ensino Fundamental, por volta de seis ou sete anos, quando a criança já compreende regras, consegue jogar coletivamente, respeitar limites e lidar com vitória e derrota. Esse tipo de atividade potencializa a resolução de problemas, a tomada de decisões, a autorregulação, a socialização, a cooperação, a ética e a compreensão de noções de coletividade.

O professor desempenha papel essencial como mediador e organizador, podendo adaptar regras ou propor novas combinações que integrem conceitos curriculares de forma contextualizada e significativa. Assim, o planejamento da aula se articula ao conteúdo do jogo, favorecendo aprendizagens em matemática, leitura, escrita, ciências, história, geografia, interpretação de textos e habilidades socioemocionais.

Para maximizar o efeito pedagógico, o docente pode planejar situações em que os alunos criem coletivamente regras de novos jogos, reinventem jogos tradicionais ou construam materiais, como tabuleiros, a partir de histórias, problemas ou situações do cotidiano escolar. Essa construção coletiva amplia a motivação, desenvolve o senso de pertencimento e transforma a criança em protagonista de sua aprendizagem.

Observou-se, na análise bibliográfica, que professores utilizam diversos recursos lúdicos: jogos de tabuleiro, cartas, dominós, damas, trilhas, jogos eletrônicos e digitais, plataformas interativas, bingo pedagógico, jogos de realidade aumentada e construção de materiais gigantes. Quando alinhados ao planejamento, ao currículo e à faixa etária, esses recursos aumentam significativamente o engajamento das crianças. Além disso, a realização de momentos de reflexão coletiva após as atividades possibilita que os alunos analisem decisões, escolhas, vitórias e derrotas, promovendo uma postura crítica e reflexiva.

De acordo com Macedo (2005), ao incorporar jogos de regras no cotidiano escolar, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem, tornando o ambiente mais interativo, dinâmico e

desafiador. O jogo deixa de ser apenas recreativo para assumir função metodológica potente, capaz de aprofundar o conhecimento construído em sala.

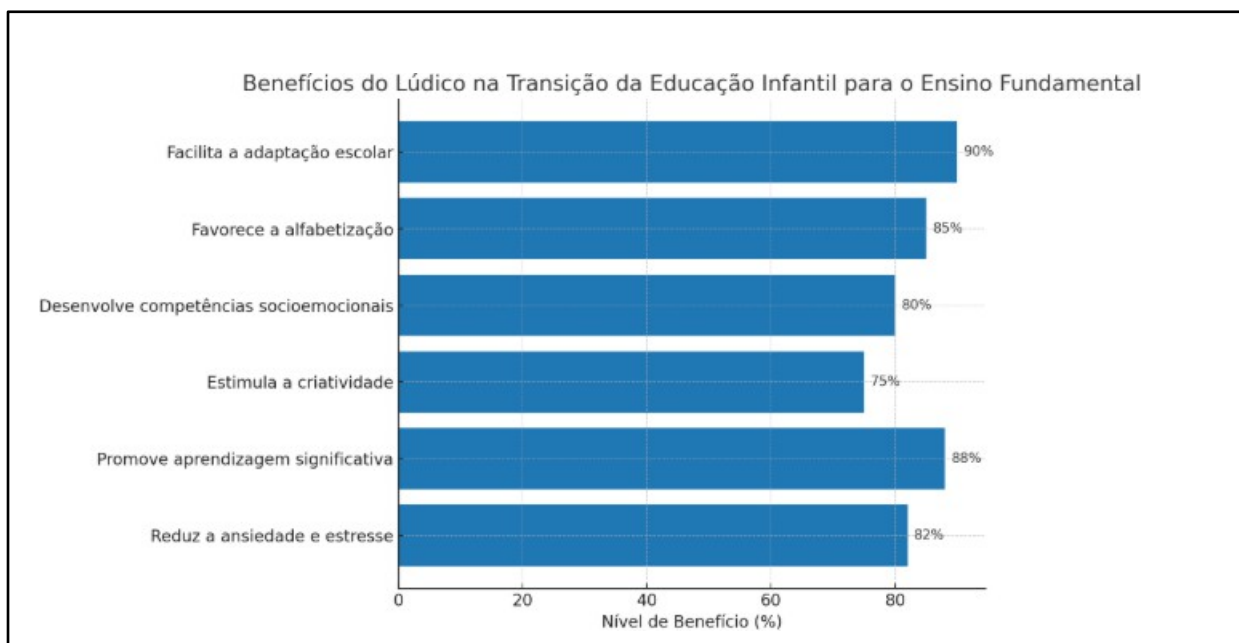
Vygotsky (2007) enfatiza que o ato de brincar é uma atividade de interação social que expande a Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo à criança alcançar níveis mais complexos de compreensão e ação do que seria capaz sozinha. O lúdico articula diferentes linguagens — visuais, artísticas, plásticas, sensoriais, simbólicas, matemáticas — e facilita a construção coletiva de significados, consolidando aprendizagens.

Dessa forma, a dissertação evidencia que integrar a ludicidade ao currículo escolar, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não é apenas um recurso complementar, mas uma metodologia ativa e funcional, alinhada ao interesse, à motivação e ao prazer da criança.

Mattar (2010) observa que jogos eletrônicos, além de proporcionar prazer e leveza, favorecem a aprendizagem involuntária, reduzindo a pressão sobre os alunos e estimulando a aquisição de novos conhecimentos de maneira natural e engajada.

Figura 17

Benefícios do lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, gráfico, *Benefícios do lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental*, 2025.

Figura 18

Benefícios do lúdico na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

Benefício do Lúdico	1º Ano	2º Ano	Observações
Desenvolvimento da consciência fonológica	 Alto	 Médio	Jogos de rimas, sons e sílabas
Ampliação do vocabulário	 Alto	 Alto	Contação de histórias e dramatizações
Estimula a leitura e escrita iniciais	 Alto	 Alto	Atividades lúdicas com letras e palavras
Motivação e engajamento	 Alto	 Alto	Brincadeiras que envolvem narrativa e criação
Socialização e cooperação	 Médio	 Alto	Trabalhos em grupo e jogos colaborativos
Desenvolvimento cognitivo	 Médio	 Alto	Quebra-cabeças, desafios e jogos de lógica

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro, *Benefícios do lúdico na alfabetização de crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*, 2025.

A importância da formação continuada do docente que atua no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental

A análise dos dados obtidos a partir da revisão bibliográfica sistemática evidencia que a formação continuada constitui um elemento central para a qualificação das práticas pedagógicas, especialmente no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa etapa caracteriza-se por profundas mudanças na vida escolar da criança, que passa de um contexto marcado pela ludicidade, pela flexibilidade e pela centralidade nas interações afetivas para um ambiente mais estruturado, com demandas de alfabetização e maior sistematização do conhecimento.

A formação continuada é um processo permanente que tem como objetivo o aprimoramento das competências profissionais ao longo da carreira docente. Segundo Tardif (2017), é necessário diferenciar a formação inicial da prática profissional, reconhecendo que o desenvolvimento do

professor é contínuo e se dá em diferentes contextos e modalidades. Os estudos analisados convergem ao apontar que a formação docente em serviço é decisiva para que o professor compreenda os objetivos pedagógicos e lúdicos que a transição escolar exige, desenvolvendo estratégias que respeitem a infância e, ao mesmo tempo, atendam às exigências curriculares.

Assim, a formação deve ir além da transmissão de conteúdos e técnicas: precisa possibilitar a análise da prática, a troca de experiências entre colegas e a cooperação entre docentes e estudantes na busca de respostas para os impasses vivenciados no cotidiano escolar.

Nóvoa (2009) reforça que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de construção identitária, no qual o professor reflete criticamente sobre sua prática e reconfigura suas metodologias de acordo com os desafios educacionais contemporâneos.

Os dados bibliográficos também revelam lacunas na formação inicial de professores, muitas vezes insuficiente para compreender e intervir nas múltiplas dimensões do aprendizado e do desenvolvimento global das crianças na etapa inicial da alfabetização. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como oportunidade de preencher tais lacunas, promovendo atualização teórica e metodológica.

Além disso, permite ressignificar metodologias tradicionais, integrando recursos lúdicos e atividades pedagógicas inovadoras que favoreçam a motivação, a autonomia e a aprendizagem significativa, com foco especial na alfabetização. Essa atualização contribui para que os docentes reconheçam as diversas formas de expressão das crianças, compreendam os ritmos individuais na aquisição da leitura e da escrita e construam estratégias que equilibrem conteúdos formais e práticas lúdicas.

Contudo, muitos professores resistem a esse processo por estarem há anos em rotinas cristalizadas, evitando conhecer novas metodologias. Nesse sentido, Silva (2025, p. 58) observa:

“O conforto da rotina, aliado ao medo do desconhecido, pode transformar a visão de muitos educadores em um muro intransponível. A ideia de ter que se adaptar a novas metodologias e conceitos pode provocar um certo desconforto, e isso é compreensível. No entanto, abrir-se para novas abordagens é um passo crucial para a evolução profissional. ”

Assim, a formação continuada não apenas supre lacunas da formação inicial, mas também atua como instrumento de empoderamento profissional e de fortalecimento da autoestima pedagógica. Ela possibilita que o docente atue de maneira reflexiva, criativa, crítica e participativa diante das demandas da alfabetização e do desenvolvimento integral infantil. Mais do que agregar metodologias e conhecimentos, a formação deve oferecer soluções a problemas recorrentes, como a falta de

interesse dos alunos, nas rupturas da transição escolar e na ausência de estratégias adequadas de jogos e brincadeiras.

No contexto da transição entre segmentos, a literatura consultada aponta três dimensões fundamentais que a formação continuada deve contemplar: O conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, considerando aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, conforme discutido por Piaget, Vygotsky e Wallon; a integração do lúdico às práticas pedagógicas, assegurando que o brincar seja valorizado como instrumento de aprendizagem e não reduzido a momentos secundários, atribuindo intencionalidade pedagógica a jogos, brinquedos e brincadeiras; a articulação entre documentos oficiais e práticas pedagógicas, de modo a alinhar o planejamento, a rotina escolar e as propostas de sala de aula às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os resultados também indicam divergências em relação à forma como os sistemas educacionais organizam a formação continuada. Algumas redes de ensino desenvolvem programas contínuos e alinhados às demandas práticas, enquanto outras ainda mantêm formações fragmentadas, em estilo cascata, pouco contextualizadas e de baixa efetividade para a realidade escolar. Como ressalta Silva (2025, p. 58):

“Outro desafio que vem à tona é a dificuldade em encontrar programas relevantes e acessíveis. A quantidade de cursos e formações disponíveis no mercado pode ser assustadora, e nem sempre os educadores conseguem identificar aqueles que realmente agregarão valor ao seu trabalho.”

Nesse cenário, destacam-se iniciativas concretas. Na rede municipal do Estado de São Paulo, foi elaborado o programa Alfabetiza Juntos SP, voltado aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na melhoria dos índices de alfabetização em língua portuguesa e matemática. O programa compartilha práticas pedagógicas com ludicidade e inovações tecnológicas, sendo ministrado pelo SESI. A formação ocorre mensalmente, em horário de trabalho, com quatro horas de capacitação.

Em uma cidade do litoral, foi ofertada formação a todos os professores dos anos iniciais, independentemente do ano escolar em que atuam. Embora a alfabetização ocorra principalmente nos dois primeiros anos, entende-se que a capacitação com novas metodologias seja importante para o conjunto de docentes, permitindo uma construção coletiva de saberes que fortalece todo o processo escolar.

Figura 19

Quantitativo de professores realizando formações dos anos do Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro. *Quantitativo de professores realizando formações dos anos do Ensino Fundamental, 2025.*

Figura 20

Quantitativo de alunos em cada ano do Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica do próprio Autor, quadro. *Quantitativo de alunos em cada ano do Ensino Fundamental, 2025.*

Outras formações também estão sendo estruturadas e propostas para o município de Praia Grande, dentre elas: formação entre os professores de educação física da rede regular de ensino e os professores alfabetizadores com ênfase nos dois primeiros anos do ensino fundamental, para que as atividades lúdicas possam ser oportunizadas a esses dois grupos de professores.

Outra formação interessante, que ocorrerá no ano de 2026, inclui encontros de consciência fonológica com os coordenadores e professores que atuam na educação infantil, grupos de estudo entre os gestores para aplicação do lúdico na alfabetização, remodelação do reforço e das salas de projeto, encontros trimestrais com palestrantes e formadores para os professores que atuam com a alfabetização.

Nesse cenário, observa-se que a formação continuada voltada para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deve apenas conscientizar o professor, mas também oportunizar ferramentas, teorias, argumentos, práticas para que ele possa adotar uma postura lúdica, investigativa, comprometida, participativa e colaborativa. Trata-se de compreender a alfabetização não como etapa isolada dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, mas como processo que se articule ao desenvolvimento integral da criança, exigindo metodologias que incorporem o lúdico, promovam a motivação e respeitem o ritmo, desenvolvimento e singularidade do aluno.

6 – Considerações Finais

O trabalho acadêmico aqui apresentado, denominado "Formação continuada docente e transição pedagógica: saberes, práticas e o fortalecimento do lúdico e alfabetização na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental", foi estruturado com o propósito de investigar uma problemática central no campo educacional: a insuficiência da formação continuada docente e a carência de práticas lúdicas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O estudo busca compreender em que medida a qualificação profissional e a inserção de metodologias lúdicas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes em fase de alfabetização, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa adotou uma abordagem metodológica de revisão bibliográfica, combinando delineamento descritivo e correlacional, de natureza qualitativa, com a revisão sistemática da literatura, com o objetivo de compreender de forma aprofundada o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente em relação à formação continuada docente e às práticas lúdicas. O delineamento descritivo permitiu caracterizar detalhadamente as experiências e percepções de professores e alunos, enquanto o delineamento correlacional possibilitou investigar possíveis relações entre a formação docente, a inserção de práticas lúdicas e o desenvolvimento das crianças em fase de alfabetização.

A abordagem qualitativa favoreceu a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes, evidenciando padrões, desafios e oportunidades na prática pedagógica e nas estratégias de ensino por meio da ludicidade. Paralelamente, a revisão sistemática da literatura possibilitou mapear, organizar e analisar a produção científica existente, identificando lacunas e tendências, além de sintetizar evidências sobre os benefícios do lúdico e da formação docente no processo de alfabetização na transição das etapas da educação, com ênfase no ensino fundamental anos iniciais. Dessa forma, a integração dessas metodologias forneceu subsídios robustos para interpretações acadêmicas e recomendações práticas, destacando estratégias eficazes para o aprendizado, direcionamento para as habilidades da alfabetização e letramento matemático e eficiência da formação continuada para estes professores que atuam na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao concluir esta investigação, constata-se que os objetivos específicos propostos foram plenamente alcançados, permitindo responder de maneira consistente às questões que nortearam o

estudo, possibilitando uma análise abrangente sobre a ludicidade, formação continuada docente, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e alfabetização.

O primeiro objetivo específico consistiu em demonstrar a importância do entendimento da concepção do termo criança e suas implicações nas metodologias ativas e de aprendizagem da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse objetivo foi plenamente alcançado com muita satisfação, pois ficou evidente que compreender a faixa etária que compreende o termo criança (até doze anos incompletos), em sua integralidade — como ser histórico, social, cultural e em constante desenvolvimento — é condição fundamental para o planejamento pedagógico, para a aplicação de práticas lúdicas no ensino fundamental, pois se evidenciou que a criança continua sendo criança quando acessa o ensino fundamental, desmistificando estereótipos de criança – concebidos na educação infantil.

Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, torna-se possível adotar metodologias mais ativas, participativas, lúdicas e significativas, que respeitam seu ritmo, sua curiosidade natural, seus instintos e sua necessidade de interação com o meio. Essa compreensão amplia a consciência docente sobre a importância de práticas pedagógicas que transcendam o ensino tradicional, favorecendo aprendizagens contextualizadas, diferenciadas, atrativas e dinâmicas, que oportunizem a criança aprender por meio da sua rotina, dos seus conceitos e da sua essência, que é o brincar, promovendo um desenvolvimento integral e amplo do discente.

O segundo objetivo específico buscou evidenciar a importância da aplicação de estratégias lúdicas com intencionalidade pedagógica e seus benefícios no Ensino Fundamental. A análise realizada demonstrou que o lúdico, quando inserido de maneira planejada e consciente, ultrapassa a dimensão do entretenimento, do lazer, do tempo livre e se configura como recurso metodológico capaz de favorecer aprendizagens significativas. Ao explorar jogos, brincadeiras, dramatizações, músicas e outras práticas interativas, o professor amplia as possibilidades de construção do conhecimento, fortalece a motivação intrínseca dos alunos e promove a participação ativa no processo educativo. O lúdico não se apresenta como um adendo às práticas pedagógicas tradicionais, mas como eixo estruturante que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social, tornando a sala de aula um espaço dinâmico.

Evidenciou-se, ainda, que o brincar intencional auxilia diretamente nos processos de alfabetização e letramento, principalmente em alunos até o segundo ano do ensino fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da consciência fonológica, da criatividade, da capacidade de resolução de problemas, do letramento matemático, da socialização e

do compartilhamento de troca entre pares, engajamento e participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, reafirma-se que a ludicidade, compreendida em sua dimensão pedagógica, constitui um caminho profícuo para qualificar a aprendizagem e tornar o ensino fundamental mais humanizado e eficaz, potencializa a motivação dos estudantes, fortalece o vínculo entre professor e aluno e facilita a compreensão de conceitos abstratos. Os resultados reforçam que brincar e aprender não se configuram como dimensões opostas, mas como processos complementares que se entrelaçam e tornam a aprendizagem mais prazerosa, dinâmica e eficaz. Tudo depende da intencionalidade pedagógica que o professor aplica na atividade lúdica.

Por fim, o terceiro objetivo específico, que consistiu em investigar os impactos da formação continuada e da ausência dela para os professores, com ênfase na alfabetização por meio de processos lúdicos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, também foi alcançado com êxito, superando as expectativas iniciais. Os achados indicaram, durante todo o processo de investigação, permeando e se entrelaçando entre os outros objetivos investigados, que a formação continuada se apresenta como um fator essencial para a atualização, reflexão crítica e aprimoramento das práticas docentes.

Professores que possuem acesso a programas de formação permanente tendem a compreender melhor a relevância da ludicidade na alfabetização, aplicando estratégias inovadoras e coerentes com as demandas contemporâneas. Em contrapartida, a ausência de formação continuada limita a atuação docente, perpetuando práticas tradicionais e dificultando a incorporação do lúdico no cotidiano escolar. Assim, ficou evidente que investir na formação continuada e concretizar políticas públicas para esse fim é investir diretamente na qualidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na construção de uma alfabetização mais humanizada, criativa, participativa, divertida, concreta e significativa.

Ao investigar também a relação dos benefícios para o estudante, constatou-se que o professor, que recebe uma formação adequada às suas necessidades pedagógicas, especialmente aqueles que atuam no período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tende a potencializar de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem. Tal formação reflete-se diretamente na melhoria do desempenho dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais à alfabetização e promovendo avanços consistentes na construção do conhecimento.

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa foram plenamente atingidos em demonstrar a importância do entendimento da concepção da palavra criança e suas implicações nas metodologias

ativas e de aprendizagem da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais; de evidenciar a importância da aplicação de estratégias pedagógicas do lúdico e seus benefícios no ensino fundamental; e de investigar os impactos e defasagens da formação continuada com ênfase na alfabetização por meio de processos lúdicos, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo quando relacionada a uma compreensão ampliada do processo de alfabetização. A hipótese H1 também foi confirmada, em evidenciar que as novas teorias sobre a Formação continuada docente e transição pedagógica: saberes, práticas e o fortalecimento do lúdico alcançam, sim, níveis satisfatórios de alfabetização na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

No entanto, para que as ações do estudo atinjam sua completude, revela-se essencial investir em programas de formação continuada que preparem os professores para compreenderem o papel do lúdico nesse contexto, possibilitando-lhes desenvolver práticas inovadoras que articulem a ludicidade às exigências contemporâneas da educação básica, contribuindo, assim, para uma alfabetização mais inclusiva, motivadora e eficaz.

Recomenda-se aos docentes maiores reflexões sobre a Formação continuada docente e transição pedagógica: saberes, práticas e o fortalecimento do lúdico e alfabetização na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no ambiente educacional e escolar, no que se refere também à sua vida profissional, social, física e emocional. Que pesquisadores, professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar se aliem juntos na melhoria de seu estilo de vida profissional, de forma mais saudável na escola, mediados por esta realidade aqui investigada, busquem entendê-la para atuarem nesta mesma realidade, transformando-a e viabilizando um ensino diferenciado e motivado por mudanças nas esferas educacionais, metodológicas e pedagógicas, com novas propostas educacionais na busca de um ensino de melhor qualidade.

A principal lacuna da pesquisa reside na insuficiência de estudos que integrem simultaneamente a formação continuada docente, a aplicação intencional do lúdico e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considerando o impacto direto desses fatores na alfabetização. Embora haja literatura sobre cada um desses temas separadamente, poucos estudos investigam como a qualificação docente influencia na implementação de práticas lúdicas que, por sua vez, potencializam o aprendizado durante o período de transição escolar. Em outras palavras, a lacuna está na conexão entre formação continuada, práticas lúdicas planejadas e resultados efetivos na alfabetização.

Para preencher essa falha, sugere-se o desenvolvimento de programas de formação continuada específicos para os professores atuantes nessa etapa, a criação e ampla divulgação de recursos pedagógicos lúdicos e práticas pedagógicas com objetivos voltados à alfabetização, a realização de pesquisas-ação ou estudos longitudinais que acompanhem o impacto dessas estratégias ao longo do ano letivo e a avaliação do engajamento e aprendizagem dos alunos. Ademais, recomenda-se a promoção de parcerias entre universidades e escolas, de modo a integrar teoria e prática e gerar dados concretos sobre a eficácia das intervenções lúdicas na alfabetização.

O êxito desta dissertação fundamenta-se na capacidade de evidenciar que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem depende de fatores essenciais, tais como a compreensão aprofundada sobre a ludicidade, o conhecimento do desenvolvimento infantil, a oferta de formação continuada e a capacitação adequada de professores para atuar na alfabetização. Ao consolidar essas dimensões em um modelo integrador, a pesquisa não apenas oferece subsídios teóricos e práticos para a atuação docente, como também se configura como referência para a comunidade acadêmica, estimulando reflexões críticas e promovendo práticas pedagógicas mais eficazes.

Além disso, os resultados obtidos abrem caminhos para investigações futuras, contribuindo para a implementação de programas de formação docente continuada, especialmente voltados para a atuação em contextos de transição escolar, fortalecendo a prática educativa e ampliando oportunidades para a melhoria do aprendizado das crianças. Dessa forma, a dissertação pode ser considerada bem-sucedida por reunir contribuições relevantes à teoria e à prática educacional, ao mesmo tempo em que estabelece bases para pesquisas subsequentes que busquem inovar e aprimorar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- Almeida, P. D. de. (2000). *Ludicidade e educação: Teoria e prática* (2ª ed.). Papirus.
- Antunes, C. (2002). *Novas maneiras de ensinar: Novas formas de aprender*. Artmed.
- Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso Editora.
- Braga, A. P. de L., & Farias, W. S. de. (2024). A perspectiva de Nietzsche perante a educação do século XIX e a educação contemporânea. *Cognitionis Scientific Journal*, 7(2), e450. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.449>
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Plano Nacional de Educação: 2014-2024*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017: Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica*. Diário Oficial da União, seção 1, p. 66. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=24876-resolucao-cne-cp-n-2-de-22-de-dezembro-de-2017-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. (2025). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>
- Brasil. Senado Federal. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91/2016* (Coordenação de Edições Técnicas). Senado Federal. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brites, L. (2020). *Brincar é fundamental: Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância*. Editora Gente.
- Carneiro, M. A. (2021). *BNCC fácil: Decifra-me ou te devoro – BNCC, novo normal e ensino híbrido*. Vozes.

- Ferreira, J., & Delgado, L. A. N. (2003). *Brasil republicano: O tempo do liberalismo excludente – Da Proclamação da República à Revolução de 1930* (4ª ed.). Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (50ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (59ª ed.). Paz e Terra.
- Friedmann, A. (1996). *O brincar: Desenvolvimento e aprendizagem na infância* (5ª ed.). Moderna.
- Froebel, F. (2001). *A educação do homem* (5ª ed.). Livraria José Olympio Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Gondra, J. G., & Schueler, A. F. M. (2008). *Intérpretes da educação brasileira* (2ª ed.). Wak Editora.
- Gonçalves, B. S. (2020). *Base Nacional Comum Curricular: Tudo sobre habilidades, competências e metodologias ativas na BNCC: Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. Editora Dialética.
- Hamdan Alvim, L. M., Benício, B., & Teixeira, D. (2023). O lugar da ludicidade nas práticas alfabetizadoras: Um olhar reflexivo a partir dos estágios obrigatórios. *Educação Básica Revista*, 9(1), 1–15. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/69>
- Huizinga, J. (2004). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (4ª ed.). Perspectiva.
- Imbernón, F. (2000). *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Artmed.
- Karanauskas, S., & Nascimento, D. R. S. (2020). A didática dos jogos como ferramenta no processo ensino-aprendizagem. *Cognitionis Scientific Journal*, 3(2), 1–26. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.47>
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (7ª ed.). Papirus.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2002). *O brincar e suas teorias*. Pioneira Thompson Learning.
- Kishimoto, T. M. (Org.). (2003). *O jogo e a educação infantil*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Jogo, brinquedo e educação* (10ª ed.). Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Brincar e o lúdico na educação infantil* (6ª ed.). Cortez.
- Kramer, S. (2007). *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. Ática.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (7ª ed.). Cortez.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar: Componente do ato pedagógico*. Cortez.

- Luckesi, C. C. (2019). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (25ª ed.). Cortez.
- Macedo, L. de. (2000). *O jogo e o ensino*. In L. de Macedo, A. M. Petty, & N. S. Passos (Orgs.), *Ensino: As abordagens do ensino*. Papirus.
- Macedo, L. de. (2005). *Ensaio construtivistas* (6ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. (2005). *Ensaio pedagógicos: Como construir escolas do século XXI*. Papirus.
- Mattar Neto, J. A. (2010). *Games em educação: Como os nativos digitais aprendem*. Pearson.
<https://ISBN9788576055624>
- Minayo, M. C. de S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (29. ed.). Vozes.
- Moran, J. M. (2013). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5ª ed.). Papirus.
- Moreira, M. A. (2011). *Aprendizagem significativa: A teoria e textos complementares*. Editora Livraria da Física.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (4ª ed.). Cortez/UNESCO.
- Nagle, J. (2014). *Educação na história do Brasil* (3ª ed.). Editora Nacional.
- Nóvoa, A. (2002). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2015). *Educação e políticas públicas*. Porto Editora.
- Oliveira, A. W., & Teixeira, M. L. T. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. de. (2019). *Educação infantil: Fundamentos e métodos* (11ª ed.). Cortez.
- Oliveira da Silva, I., & Elias de Sousa, N. (2022). Contexto histórico e políticos da educação profissional no Brasil. *Cognitionis Scientific Journal*, 5(1), 280.
<https://doi.org/10.38087/2595.8801.138>
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento* (Á. Cabral, Trad.). Zahar.
- Piaget, J. (2002). *A psicologia da criança* (18ª ed.). Bertrand Brasil.
- Resnick, Mitchel. (2020). *Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos*. Penso.
- Romanelli, O. de O. (1978). *História da educação no Brasil (1930–1973)*. Vozes.
- Santos, J. E. (1999). *Ludicidade e aprendizagem: Uma abordagem interdisciplinar*. Papirus.
- Saviani, D. (2009). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (5ª ed.). Autores Associados.

- Saviani, D. (2017). *Política e educação no Brasil: O papel do Estado, a função da escola e a participação dos educadores*. Autores Associados.
- Silva, R. (2018). *Brinquedos e alfabetização: Práticas e reflexões*. Autêntica.
- Silva, R. T. da. (2025). *Neurociência, teoria e prática na formação pedagógica docente* [Livro eletrônico]. Epitaya. ISBN 978-85-5132-000-2
- Souza e Silva, C. C. de. (2021). Brinquedos eletrônicos e alfabetização: Interfaces e possibilidades. *Revista Educação e Linguagem*, 24(1).
- Tardif, M. (2017). *Saberes docentes e formação profissional* (14ª ed.). Vozes.
- Viana, A. L. P., Lopes, G. C. D., Silva, R. T. da, & Soares, D. R. (2024). A pesquisa científica e as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem: Caminhos para uma metodologia ativa. *Cognitionis Scientific Journal*, 7(2), e383. <https://doi.org/10.38087/2595.8801.383>
- Vieira, L. O., Vidal, E. A., & Rios, A. L. B. (2018). *Plano Nacional de Educação: Entre metas e disputas*. LPP/UERJ.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.; 2ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Estampa.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança* (13ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.