

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR À LUZ DAS LÍNGUAGENS LÚDICAS**

Campo Grande/MS

2020

ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração: Formação de Educadores, linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho.

Campo Grande/MS

2020

S246o Saraiva, Eliane Freitas Artigas
Um olhar para a prática pedagógica do professor
alfabetizador à luz das linguagens lúdicas/ Eliane Freitas
Artigas Saraiva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.
201p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.
Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Alves Carvalho.

1. Alfabetização e letramento 2. Linguagem lúdica 3.
Prática pedagógica I. Carvalho, Patrícia Alves II. Título

CDD 23. ed. – 372.4

ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em: 08 / 06 /2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a Luci Carlos Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^a. Dr^a. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Guerra (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^a. Dr^a. Vilma Miranda de Brito (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus familiares, que juntos sonharam
comigo rumo a mais uma conquista;
A minha professora alfabetizadora, pelo seu
olhar carinhoso aos estudantes.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por conceder-me a graça dos dons do Espírito Santo;

Aos meus pais que sempre priorizaram minha educação, que transmitiram princípios e valores fundamentais para a constituição do ser humano que hoje sou;

Ao meu esposo pelo apoio, incentivo e compreensão no percorrer dessa trajetória;

À minha orientadora, pela paciência e dedicação em conduzir o processo de construção dessa pesquisa com demonstrações de sabedoria, humildade, respeito e amizade;

Aos meus amigos do Mestrado Profissional em Educação, que juntos compartilhamos momentos de reflexão na busca do saber;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF), pelas ricas contribuições teóricas e práticas proporcionadas pelas discussões no grupo;

Aos sujeitos colaboradores da pesquisa, que enriqueceram esse trabalho com situações de ensino e aprendizagem com ênfase nas linguagens lúdicas;

À minha querida professora alfabetizadora que afetuosamente soube reger suas atividades na construção do conhecimento.

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros (FERREIRO, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como universo de estudo a prática dos professores alfabetizadores de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS, a partir das atividades lúdicas propostas em suas atividades diárias, surgiu de algumas inquietações a partir de experiências vividas como professora com turmas em processo de alfabetização. Nesse sentido, o estudo apresenta a seguinte questão norteadora: como as linguagens lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento dos estudantes do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS? O objetivo desse estudo é analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo as ações que reconhecem e respeitam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, embasada na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018, 2004, 1990), com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Participaram da pesquisa três professoras que atuam nos anos iniciais e trabalham com as linguagens lúdicas em seus fazeres pedagógicos diários no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização. Com esse estudo, encontramos e conhecemos práticas educativas a partir das linguagens lúdicas e suas contribuições significativas com o processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Linguagem Lúdica. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research presents a literacy teacher practice study of a public school in Aquidauana-MS, from playful activities offered in your daily routine, it has emerged from some concerns during experiences as a literacy teacher. In that context, the study presents the following guiding question: how do playful languages contribute to the literacy teaching-learning process of students from 1º and 2º early years of the elementary school in one of Aquidauana's public schools? This study aims to analyze the playful language contributions to the literacy teacher's pedagogical practice, reflecting actions that recognize and respect the childhood feeling in the teaching-learning process. It's a qualitative research feature, based on Merleau-Ponty (2018, 2004, 1990) phenomenology, using as a tool a semi-structured questionnaire and interview for a data collection. Participated in the research three teachers that work with playful languages in your daily pedagogical practices in the teaching-learning process in the early years. This study allows us to find and know educational practices from playful languages and your meaningful contribution to the kids' teaching-learning process in the multiple literacies process.

Key Word: Literacy. Playful Language. Pedagogical Practice.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Idade Mínima para Ingresso no Infantil e Fundamental..... | 32 |
| Imagem 2 – Estrutura Geral da BNCC..... | 42 |
| Imagem 3 – Campo de Significados..... | 44 |
| Imagem 4 – Cartilha da Infância | 53 |
| Imagem 5 – Explorando a Obra “Que Vida Boa” | 106 |
| Imagem 6 – Gatos e Músicas..... | 107 |
| Imagem 7 – O Sítio do Pica-Pau Amarelo | 112 |
| Imagem 8 – Quantos Ovos a Galinha Botou? | 118 |
| Imagem 9 – Identidade | 120 |
| Imagem 10 – Operações Matemáticas..... | 123 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Catálogo Refinado da CAPES | 25 |
| Quadro 2 - Identificação dos Sujeitos..... | 128 |
| Quadro 3 – Falas das Professoras | 129 |
| Quadro 4 – Asserções Retiradas das Falas das Professoras | 134 |
| Quadro 5 – Categorias Abertas..... | 136 |
| Quadro 6 – Convergência das Categorias Abertas Retiradas das Falas dos Sujeitos..... | 137 |
| Quadro 7 – Convergências das Categorias Abertas..... | 138 |
| Quadro 8 – Aprendizagem (significativa) | 138 |
| Quadro 9 – Sujeito Participativo (criança) | 139 |
| Quadro 10 – Autonomia | 140 |
| Quadro 11 – Criatividade | 141 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CF | Constituição Federal |
| CMA | Centro Municipal de Alfabetização |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CMEI | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GEPENAF | Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas |
| Ideb | Índice do Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| Inep | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPE | Ministério Público Estadual |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| PCLE | Práticas e Construção da Leitura e da Escrita |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBIC | Programa de Bolsas de Iniciação Científica- |
| Pibid | Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência |
| PLPT | Práticas de Leitura e Produção de Texto |
| Pnaic | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Saeb | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SINEPE | Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino |

| | |
|------|---|
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do SUL |
| UFMS | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| NARRATIVA PESSOAL: RESGATANDO MEMÓRIAS | 14 |
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO | 28 |
| 1.1 Concepções do Processo de Alfabetização sob o viés da Legislação..... | 28 |
| 1.1.1 Período de Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 33 |
| 1.1.2 Políticas Públicas sobre Alfabetização e o Entrave da sua Qualidade..... | 35 |
| 1.1.3 O que diz o Texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 40 |
| 1.2 Tecendo Considerações a Respeito da Alfabetização na Perspectiva do Letramento..... | 44 |
| 1.3 Mudanças de Paradigma: métodos para alfabetização ou alfabetização com métodos? | 50 |
| 2. A CRIANÇA NO CONTEXTO DO BRINCAR | 64 |
| 2.1 Sentimento de Infância: olhar para a condição do Ser criança..... | 64 |
| 2.2 Reflexões à luz das Linguagens Lúdicas | 69 |
| 2.2.1 Conduas Lúdicas: o jogo na perspectiva de Piaget | 82 |
| 2.2.2 O Jogo no Contexto do Ser Criança | 88 |
| 3. OS CAMINHOS DA PESQUISA..... | 91 |
| 3.1 O Campo da Pesquisa: contextos da educação escolar em uma escola pública | 95 |
| 3.2 A Educação da Criança na Perspectiva da Fenomenologia..... | 98 |
| 3.3 Cenário das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pelos Sujeitos da Pesquisa | 104 |
| 3.3.1 Análise Ideográfica | 127 |
| 3.3.2 Análise Nomotética | 133 |
| CONSIDERAÇÕES | 143 |
| REFERÊNCIAS | 147 |
| ANEXO A – Parecer do Conselho de Ética: Plataforma Brasil..... | 159 |
| APÊNDICE A – Levantamento de Dados com as Palavras-chave e Publicações Seleccionadas | 163 |
| APÊNDICE B – Declaração Institucional da Secretaria de Educação..... | 168 |
| APÊNDICE C – Declaração Institucional da Escola | 169 |
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: docentes | 170 |
| APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa: questionário..... | 173 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE F – Instrumento de Pesquisa: entrevista semiestruturada | 175 |
| PROJETO DE INTERVENÇÃO..... | 176 |
| REFERÊNCIAS | 199 |

NARRATIVA PESSOAL: RESGATANDO MEMÓRIAS

Este Memorial Formativo apresenta minha trajetória, tanto na fase de alfabetização, vida acadêmica e profissional, a fim de contextualizar meu lugar de fala.

Tenho boa lembrança do tempo em que fui alfabetizada. Entrei na pré-escola – etapa da Educação Infantil, aos quatro anos de idade, em 1988, na Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, localizada na área urbana, município de Anastácio – Mato Grosso do Sul (MS) próximo à minha residência.

No ano seguinte cursei novamente a Pré-Escola, pois ainda não tinha idade para avançar para o Ensino Fundamental. Lembro com muito carinho da professora que fez parte desse período inicial de escolarização, as músicas e brincadeiras de roda eram constantes.

Iniciei a 1ª série¹ no ano de 1990 em uma turma regida por uma professora muito admirada, com seu jeito calmo e paciente ensinava as letras do alfabeto, depois sílabas, palavras e por fim frases; mesmo com sua serenidade estabelecia respeito e até mesmo certa rigidez, suas aulas eram sempre calmas e tranquilas, tomava as lições ora no quadro, no caderno ou no livro. Recordo que com frequência realizava ditados e as avaliações seguiam essa mesma estrutura: letras, sílabas, palavras e frases.

A 2ª série cursei novamente com a querida professora do ano anterior, penso que foi um privilégio, uma vez que era muito atenciosa com os estudantes e não media esforços para que todos aprendessem. A relação que ela estabelecia com seus estudantes era de muito respeito, carinho e admiração, seu olhar era especial e acreditava no empenho de cada criança.

Nos anos posteriores, mesmo tendo aulas com outros docentes, sempre encontrava com a amável professora quando estava se dirigindo para a sua sala de aula, mesmo que apenas para dar um “oi”, e ela sempre perguntava sobre o andamento dos estudos.

Depois de um tempo, já graduada retornei à mesma escola, não mais como estudante, e sim como docente e, para minha alegria, a doce professora ainda trabalha lá, nossa relação passou de professor-estudante para colegas de trabalho, porém, por pouco tempo pois ela já estava em processo de aposentadoria, e logo se desligou do quadro docente. Contudo, tenho o prazer de dizer que mantemos contato até os dias atuais, e nossas famílias conservam uma relação de respeito e amizade.

¹ Naquele tempo a nomenclatura ainda era série, hoje utilizamos o termo ano.

Com relação à minha experiência prévia com a escrita, lembro que meu pai comprava jornal diário, então, esperava ansiosa que ele terminasse a leitura, pois só depois podia pegar e folhear aquelas páginas com tantas letras e também imagens.

Penso que no tempo em que fui alfabetizada os objetivos escolares eram ler, escrever e contar, os exercícios se davam pela repetição, sem contexto e sem função social. Não havia em sala de aula ambiente alfabetizador, as paredes eram sempre limpas, não podia pregar nada nelas, nem algo preparado pela professora, muito menos a produção dos estudantes. As atividades eram pouco desafiadoras e aconteciam pela repetição, recordo que enchíamos folhas e mais folhas de letras, das famílias silábicas e de números também. Esses exercícios aconteciam com muita frequência e havia pouca situação problemática que pudesse remeter a função social do conteúdo que estava sendo estudado. No entanto, o olhar da professora fazia toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem.

Fiz graduação em Pedagogia – Licenciatura: habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus de Aquidauana. O início do curso se deu no ano de 2003 e sua conclusão em 2006.

De início, Pedagogia não era o curso pretendido, mas as aulas foram tão prazerosas que me cativaram, hoje digo que cursar Pedagogia é apaixonante e muito significativo, pelas inúmeras possibilidades que o curso oferece.

Ao cursar Pedagogia, surgiu a oportunidade de ser bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-CNPq/UFMS) no período de fevereiro a julho de 2005, desenvolvendo o Plano de Pesquisa “O PAPEL E O LUGAR DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, com a orientação da Prof^a Dr^a Claudete Cameschi de Souza, a qual também me orientou no Trabalho de Conclusão de Curso, dando continuidade à pesquisa. Enquanto acadêmica, participei da Monitoria Voluntária de Ensino de Graduação da Disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil, dentre outros cursos que considero importantes, citados no Currículo Lattes.

No decorrer dos estudos em Pedagogia, envolvia-me em projetos, cursos e oficinas que permeavam entre os vários temas, e o da alfabetização, despertou desde o início, o interesse nessa área.

Um fato que considero importante e que foi o marco para direcionar meus estudos, foi quando iniciei minhas atividades enquanto professora de turmas de alfabetização, agora não mais como estagiária ou monitora, senti a responsabilidade em minhas mãos. Estava posto o

desafio: como alfabetizar uma turma tão heterogênea, respeitando as singularidades e particularidades de cada estudante? O desafio agora não era a curto prazo, apenas desenvolvendo um projeto ou outro, pois tinha em minhas mãos um ano letivo pela frente, e vidas que dependiam também de mim, da minha competência profissional para “desabrochar” num processo de formação eficaz, humanizado e sensível às necessidades e possibilidades da infância.

Todos os anos enquanto professora alfabetizadora recebia e ainda recebo, uma vez que atuo em sala de aula, estudantes com necessidades educacionais especiais inseridos no processo de “inclusão”, fato este que considero ter enriquecido minha prática pedagógica, pois ao término das aulas, sempre me questionava se o que estava desenvolvendo em sala de aula era suficiente a fim de atender as necessidades dos estudantes, muitas eram as indagações e na tentativa de minimizar tais aflições, fiz a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Inclusiva, onde pesquisei a “Influência dos Recursos Pedagógicos no Processo de Ensino e Aprendizagem dos Estudantes Inclusos”, no ano de 2012.

A partir de então, comecei a confeccionar alguns recursos didáticos inserindo atividades com linguagens lúdicas, não pensando apenas nos estudantes com deficiência, mas em todos os que estavam inseridos no processo de alfabetização, a fim de buscar o enriquecimento no aprendizado das crianças. Com o passar do tempo fui percebendo que o processo de ensino e aprendizagem foi se tornando mais prazeroso, o envolvimento de cada estudante era visível e os resultados começaram a aparecer positivamente. Reitero que ainda continuo com essa prática, uma vez que sou professora alfabetizadora atuante em sala de aula.

Diante do exposto acima, relato que a partir das experiências vividas como professora em turmas em processo de alfabetização, vários questionamentos surgiram e ainda surgem, na tentativa de buscar uma formação de base sólida, os estudos e reflexões fizeram-se necessários e tiveram uma continuidade.

Foi quando iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande, inscrita como aluna especial na disciplina de Educação Especial e Processos de Escolarização, a fim de compreender o processo pedagógico da educação especial, bem como das práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em outro momento, ainda inscrita como aluna especial no Mestrado Profissional em Educação, na mesma Unidade Universitária, cursei a disciplina Formação de Professores em Alfabetização, para entender o processo de formação dos professores alfabetizadores, como

também aprimorar os conhecimentos em relação aos conceitos e práticas que permeiam a alfabetização e letramento.

Na oportunidade, recebi o convite para participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (GEPENAF), onde foi possível frequentar os momentos de estudos no decorrer de um ano. As contribuições foram de grande relevância para minha formação profissional, uma vez que a teoria sempre estava relacionada com prática.

O período de estudo, tanto nas disciplinas cursadas como aluna especial, quanto no GEPENAF, aguçou o anseio de buscar mais, e ao integrar o quadro de aluna regular do Mestrado Profissional em Educação, uma conquista que se concretizou por meio dessa dissertação, elaborada a partir de muita pesquisa no campo teórico e prático.

O que antes era visto apenas como um sonho distante, tornou realidade após muitos enfrentamentos no decorrer do percurso, e que o despertar do processo de pesquisa possa ter continuidade em novas páginas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu a partir de algumas inquietações enquanto professora alfabetizadora, em relação à prática de atividades lúdicas propostas na ação pedagógica durante o processo de ensino e aprendizagem. Tais inquietações estão diretamente ligadas às atividades que são aplicadas pelos docentes em turmas de alfabetização, priorizam-se ações lúdicas para a infância, uma vez que as crianças estão inseridas no processo escolar desde muito pequenas, ou atividades são realizadas aleatoriamente apenas para seguir e cumprir o currículo escolar sem, muitas vezes, o olhar necessário a etapa da infância, que requer compreensão e linguagem próprias.

Dessa maneira, temos a pergunta que norteou o estudo: como as linguagens lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento dos estudantes do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS?

Esse estudo é de caráter qualitativo e está alicerçado na fenomenologia com aporte teórico em Merleau-Ponty (2018, 2004, 1990).

A pesquisa qualitativa segue uma linha de investigação teórica e prática. Geralmente o pesquisador inicia a investigação “apoiado numa fundamentação teórica geral”, porém, como as informações coletadas podem “originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131) conforme necessidade do estudo, há a necessidade de adaptar o aporte teórico com o processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que essas partes estão relacionadas.

No campo educacional Oliveira (2010) complementa que “os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais” (p. 16).

Para Lüdke e André (1986), a análise está presente em todo o processo da pesquisa qualitativa, uma vez que já no início do estudo “fazemos uso dos procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (p.45), nas tomadas de decisões sobre “aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas” (p. 45). Esse movimento de análise perdura toda a pesquisa até a sua fase final, num constante diálogo entre teoria e prática.

A pesquisa qualitativa com fundamentação teórica na “fenomenologia é essencialmente descritiva”, rica em significados, e “tem como base a percepção de um fenômeno num contexto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Edmund Husserl (1859 - 1938) foi quem formulou as principais linhas da fenomenologia, abrindo caminho para outros filósofos como Merleau-Ponty (2004), que servirá como base teórica para o presente estudo.

Para o escritor e filósofo Merleau-Ponty (2018),

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estudo filosófico (MERLEAU-PONTY, 2018, Prefácio).

Tomando como reflexão o trecho supracitado, podemos inferir que o estudo da fenomenologia acontece na relação homem e mundo a partir dos fatos, que vai além do senso comum, ou seja, da atitude natural para então encontrar sua essência, seja da percepção ou da consciência, uma vez que para o autor,

[...] a percepção faz surgir um mundo que então aparece tal como foi percebido, isto é, como um mundo fenomenal [...] que nos dá acesso às próprias coisas e ao mundo real [...] como uma *consciência existencial* cujo ato próprio é o reconhecimento da existência e dos existentes (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 12, grifo do autor).

A relação do homem com o mundo nos permite a reflexão, “nos orienta para o conhecimento de nós mesmos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 49).

A fenomenologia surgiu no final do século XIX como uma ciência que se ocupa de fenômenos. Bueno (2003) esclarece a origem do termo fenomenologia:

A palavra *fenomenologia* é a junção de dois radicais gregos, do verbo *pháino*, que significa brilhar, fazer-se visível, aparecer, mostrar-se, e do substantivo *lógos*, que significa o que é dito, discurso, argumento, pensamento, explicação, razão (BUENO, 2003, p. 13).

Etimologicamente, fenomenologia é: “o estudo ou a ciência do fenômeno, daquilo que se mostra por si mesmo, que procura abordar diretamente o fenômeno, interrogando-o, tentando descrevê-lo e procurando captar sua essência” (BUENO, 2003, p. 13).

Merleau-Ponty (1990) pondera que “o fenômeno humano não se entende em termos de causa e efeito mas como ‘ser-no-mundo’”, onde a “intencionalidade diz respeito ao modo de ser, de existir do homem e do mundo” (p. 12-13).

A intencionalidade da fenomenologia é reunir dialeticamente “o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (BUENO, 2003, p.16).

Outra característica fundamental da fenomenologia de Merleau-Ponty (1990) é a relação dialética “ser-no-mundo e ser-ao-mundo”, assim “o fenômeno é percebido como uma estrutura reunindo *dialeticamente* na intencionalidade o homem e o mundo, a existência e a significação” (p. 13, grifo do autor).

Considerando Bueno (2003), a fenomenologia para Husserl é um movimento teórico que busca o rigor do conhecimento, tem como objetivo a investigação direta e a descrição de fenômenos, na busca de alcançar a essência das coisas. Assim, o conhecimento tem sentido, pois está relacionado às coisas humanas, como uma leitura da realidade em todos os seus aspectos, seja social, político, sentimental e de vivência.

Dialogando com Valentini (1984), a fenomenologia proposta por Husserl “é uma atitude que proporciona rigor. É a volta às coisas mesmas contra a estagnação das coisas nas teorias” (p. 43), assim ela não está ligada a uma teoria pronta, acabada. Para o autor, essa volta se dá por meio do exercício da *epoché*, e veremos sua definição nos estudos de Bueno (2003).

Dichtchekian (1984), pondera que quando a fenomenologia propõe

“a ‘volta às coisas mesmas’, ela está exigindo um esforço de saída do mundo constituído reflexivamente ou representado conceitualmente, para se retomar um compromisso mais originário. Antes do dizer (científico e cultural) está um viver, ou seja, o dizer está comprometido com uma maneira de viver que precisa ser esclarecida, sem o que, ou se reduz o viver a uma maneira tematizada no dizer (DICTCHEKIAN, 1984, p. 92).

Nesse aspecto, o sentido da reflexão precisa ser redescoberto sem perder de vista a experiência do vivido, “onde no lançar-se à apropriação, é assumido, simultaneamente, o desenraizamento originário da vivência, enquanto fonte de possibilidades”, e completa, “o ser-no-mundo é [...] espaço onde o ser se revela” (DICTCHEKIAN, 1984, p. 97-98).

O papel da fenomenologia é “o de distinguir e revelar o que há de essencial na percepção do fenômeno, o que requer a suspensão dos juízos sobre a realidade que nos cerca”. (BUENO, 2003, p. 19). É o que Husserl chama de “redução fenomenológica” ou “*epoché*”. Nas palavras de Bueno (2003),

Para a fenomenologia, a *epoché* consiste em deixar de lado todos os nossos pré-conceitos, numa suspensão provisória dos nossos julgamentos, para assim poder apreender as ‘coisas em si’. Quando afastamos, ou melhor, suspendemos os nossos valores e julgamentos, evitamos que as ideias pré-formadas influenciem no entendimento do fenômeno (BUENO, 2003, p. 25).

Zuben (1982) aponta que para Merleau-Ponty a redução fenomenológica “é a única forma de reflexão que não anula o irrefletido mas o manifesta” (p. 64) e continua, “a colocação entre parênteses do mundo operada pela redução significa desvelamento e surgimento do mundo enquanto tal” (p. 64).

Dessa maneira, também fazendo parte do quadro da pesquisa enquanto sujeito, o exercício da *epoché* se fez ainda de maneira mais responsável e criteriosa por meio da suspensão de valores e julgamentos, de modo a evitar que os conceitos pré-estabelecidos viessem a intervir na percepção sobre a essência do fenômeno.

A fenomenologia se preocupa em superar o senso comum, “atitude natural” que pode levar o indivíduo a explicações enganosas, para uma postura fundamentada e crítica chamada de “atitude fenomenológica” (BUENO, 2003, p. 25).

Apresentando o pensamento de Bicudo (2000). A atitude fenomenológica “tem como núcleo a própria concepção da consciência, [...] é movimento de estender-se, de abarcar o que está na circunvisão; é o ato de estar atento ao percebido” (p. 72-73).

A atitude natural pode ser entendida como um saber espontâneo, com explicações simples, sem questionamentos, podendo se constituir em obstáculo para a construção do saber sistematizado. Já a atitude fenomenológica parte do questionamento reflexivo e rigoroso, está sempre em “busca de investigações que auxiliem a encontrar a essências das coisas, ou seja, a essência da vida, do mundo e da consciência” (BUENO, 2003, p. 25).

Para o melhor entendimento da atitude fenomenológica, Bueno (2003) menciona Husserl e apresenta três categorias: redução fenomenológica, redução eidética e a intencionalidade.

A primeira categoria apresentada é redução fenomenológica ou *epoché*, palavra grega que significa “suspensão”, “cessação”, diz respeito a desvencilhar, desprender, suspender, cessar os nossos possíveis julgamentos já estabelecidos, para então entender e compreender as coisas em si, sendo então vista como a ciência das essências, que por sua vez é inexata, embora rigorosa. Bueno (2003) explica que,

Essa inexatidão é proveniente da própria natureza do seu objeto; o mundo do humano, que é complexo, plural e inconcluso e, por isso, não pode ser tratado em termos de causa e efeito. O rigor exige que a realidade seja apreendida de forma crítica, superando os preconceitos, as conclusões apressadas, sem fundamentos, sem radicalidade e universalidade (2003, p. 26-27).

Dessa maneira, a fenomenologia segue na direção da experiência, observação, reflexão, investigação, descrição e manifestação do fenômeno puro, sem atribuição de juízo de valores. Essa suspensão de juízo, conceitos, crenças e predicados atribuídos ao fenômeno é a redução fenomenológica ou *epoché*, que “permite ao sujeito o acesso à verdade, revela a dimensão essencial do mundo e da consciência. Reduzir é, no fundo, transformar todo o dado em fenômeno, é revelar as essências” (BUENO, 2003, p. 28).

Martins (1984) ressalta que o exercício da *epoché* requer um “olhar cuidadoso”, uma vez que este olhar “precede qualquer classificação e sistematização que se tornam possíveis quando o fenômeno se mostra” (p. 81).

Nesse sentido o “ver fenomenológico” direciona-se para “todas as possibilidades de fenômenos” num campo amplo, numa “direção que se dá para a coisa mesma” onde “o colocar em suspensão para poder ver [...] constitui a descrição do que se vê” (MARTINS, 1984, p. 81-82). Assim, para o autor, “o momento [...] que torna o ver atento mais rigoroso é a descrição” (p. 83).

A segunda categoria é a redução eidética caracterizada pelo rigor descritivo dos elementos significativos, com o objetivo de “descrever a essência ou a estrutura do fenômeno” (BUENO, 2003, p. 28).

A redução eidética para Merleau-Ponty (2018) “é a resolução de fazer o mundo parecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência” (Prefácio, p.13).

Considerando Martins (1984),

[...] a Fenomenologia dirige-se para a *experiência*, emprega necessariamente uma forma de *reflexão*, e esta reflexão deve incluir a possibilidade de observar as coisas como elas se manifestam na sua pureza original, e deixar-se guiar exclusivamente por elas. A sua tarefa será apenas descrever com sinceridade aquilo que, à luz desta evidência, se depara (MARTINS, 1984, p. 79, grifo do autor).

Dessa maneira, a descrição, também chamada por Martins (1984) de análise fenomenológica, constitui-se de uma “investigação daquilo que é genuinamente possível de ser *descoberto* e que está *potencialmente* presente mas nem sempre visto” (p. 79, grifo do autor).

Bueno (2003) fundamentada em Urbano (1996) afirma que, “podemos entender a redução eidética como uma análise descritiva das vivências da consciência, da sua relação com o mundo. Essa redução busca descobrir e apreender as essências dos fenômenos” (BUENO, 2003, p. 28-29).

A descrição é a maneira de o sujeito colocar rigorosamente sua experiência vivida como prova de sua existência, evidenciando o sentido, contendo dados significativos em sua totalidade, que será compreendida pelo princípio da intencionalidade, na relação dialética entre sujeito e objeto.

A intencionalidade é a terceira categoria fenomenológica e é apontada como “a pedra angular da Fenomenologia” (BICUDO, 2000, p. 72), tem como afirmação que “toda consciência é intencional”, assim “toda consciência tende para o mundo, toda consciência é consciência de alguma coisa”, que se constitui por atos no estabelecimento de “uma nova relação entre o sujeito e o objeto, o homem e o mundo, o pensamento e o ser” visando um objetivo (BUENO, 2003, p. 30-31).

Conforme Merleau-Ponty (2018), “trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto do mundo, destinada a um mundo que ela não abarca nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir” (Prefácio, p. 15), numa relação de sentido entre o homem e o mundo. E continua, “o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras” (Prefácio, p. 18).

A consciência é fonte de intencionalidades cognitivas, afetivas e práticas, uma vez que não ocorre no vazio, dessa maneira “consciência e fenômeno não existem separados um do outro” (BUENO, 2003, p. 32). E a fenomenologia nos propõe essa reflexão por meio da relação homem e mundo.

Silva (2003) apresenta a reflexão da educação na dimensão fenomenológica. Para o autor,

[...] falar de educação é, de certa forma, abordar a fenomenologia do ato de educar, ou seja, encarar a educação como um fenômeno presente na vida do ser humano que visa à melhor interação consigo mesmo, com os outros e com a sociedade (SILVA, 2003, p. 78).

Nesse sentido, as diferentes formas de educar precisam ser percebidas: sociedades tribais, povos nômades, camponeses, países desenvolvidos e industrializados, sociedade

dividida em classes, entre outras. Essa percepção nos faz compreender que a educação “é um fenômeno múltiplo, plural e complexo” (SILVA, 2003, p. 79).

Dessa maneira, o objetivo desse estudo é analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo as ações que reconhecem e respeitam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos específicos são: Pesquisar a importância das linguagens lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, para a valorização do sentimento de infância dos estudantes; investigar quais as linguagens lúdicas utilizadas como prática pedagógica pelos professores alfabetizadores de 1º e 2º ano; e, contribuir na reflexão, confecção e organização de materiais para o aprimoramento da prática pedagógica do professor alfabetizador a partir da proposta do projeto de intervenção.

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS, com três professoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que atuaram com práticas lúdicas inseridas no processo de ensino e aprendizagem das crianças, e esse foi o critério de seleção. Como instrumentos de investigação utilizamos: questionário com questões abertas e fechadas para instrumentalizar informações sobre a formação, atuação profissional, tempo de serviço, entre outros, e entrevista semiestruturada para a recolha das falas dos sujeitos, visando uma análise para a busca pela essência do fenômeno do objeto estudado.

Durante as entrevistas, as professoras relataram o trabalho desenvolvido por meio de atividades lúdicas e mostraram os registros em imagens, algo incentivado e sugerido pela pesquisadora. As atividades e registros evidenciados, são de anos anteriores à pesquisa, momento em que essas ações eram frequentemente realizadas, com construção de materiais didáticos, troca e partilha entre as professoras. Nos anos de 2018 e 2019, período de realização da pesquisa, essas ações foram perdendo sua continuidade nessa escola, devido às mudanças políticas e de gestão. Essas professoras atuam em outros espaços escolares dando continuidade ao trabalho lúdico. O período evidenciado nesse estudo, reflete um momento em que a pesquisadora, também sujeito desse estudo, fazia parte desse contexto realizando também esse trabalho.

Chamamos de linguagem lúdica a brincadeira, o jogo, o teatro, a música, a dança, por exemplo, que colaboram para uma vivência mais significativa e harmoniosa na constituição de um “tempo de ser criança” (BUJES, 2006, p. 17). Considerando as contribuições de Santana (2014), “por meio de atividades lúdicas a criança está em constante transformação e preparação

o que promove a assimilação da cultura do ambiente do mundo vivido, integrando-se e interagindo nele, aprendendo a conviver como Ser naturalmente social” (p. 158).

O fato da pesquisa se dar nas turmas de 1º e 2º anos, justifica-se por considerar esse, o período escolar de alfabetização, que, conforme a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) 2017, o foco da alfabetização compreende esses dois primeiros anos do Ensino Fundamental, embora tenhamos a compreensão de que não se pode engessar esse processo de aprender em um tempo/espço determinado da maneira como estão postos os documentos norteadores da educação em nosso país.

Na busca de textos que pudessem dialogar com o tema da pesquisa, bem como contribuírem a partir de estudos e pesquisas anteriores a essa, foi efetuado o levantamento de publicações a partir das palavras-chave no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

A fim de apresentar dados mais específicos acerca de cada palavra-chave, foi realizada a pesquisa para refinar os resultados assinalando o Tipo: Mestrado e Doutorado; Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação. Segue o resultado da busca conforme dados demonstrativos no quadro 1.

Quadro 1 – Catálogo Refinado da CAPES

| Catálogo Refinado da CAPES | | | |
|-----------------------------------|---------------------|--------------|--------------|
| Palavras-chave | Dissertações | Teses | Total |
| Alfabetização | 391 | 157 | 584 |
| Letramento | 305 | 74 | 379 |
| Alfabetização e Letramento | - | - | - |
| Prática Pedagógica | 2.761 | 1.274 | 4.035 |
| Linguagem Lúdica | - | - | - |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2019.

Os dados apresentados no quadro 1 demonstram o quantitativo de dissertações e teses por cada palavra-chave pesquisada a partir da busca refinada, com o total encontrado.

² Prevista na Constituição de 1988, na LDB nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC trata-se de uma política educacional articulada e integrada (BRASIL, 2017).

De início a pesquisa aconteceu com as palavras-chave isoladamente, e depois com as possíveis combinações. No catálogo de teses e dissertações da CAPES, não foram encontrados resultados a partir da pesquisa refinada para as palavras-chave: alfabetização e letramento, digitadas juntas no campo de busca, como também, linguagem lúdica.

Porém, no catálogo geral da CAPES, encontramos dados de todas as palavras-chave, conforme detalhamento no apêndice A, onde apresentamos também a lista de textos selecionados, a fim de auxiliar na pesquisa, por serem os trabalhos que mais se aproximam desse objeto de estudo.

Encontramos muitos estudos acerca da alfabetização e do letramento, porém quando vinculados à linguagem lúdica e à prática pedagógica, a maior parte dos textos localizados abordam esses temas no campo teórico, separadamente, com pouca relação no contexto da prática escolar que se efetiva em sala de aula.

Nesse sentido, os estudos de Ferreiro (2011, 2000, 1999), Soares (2018, 2017, 2003, 1984), Frade (2007), Lerner (2002), Mortatti (2013, 2010, 2000) nos auxiliaram na compreensão sobre letramento e alfabetização, conjunturas políticas, bem como das práticas pedagógicas para a alfabetização, e as reflexões de Ariès (2018) e Piaget (2017) foram nosso suporte para a compreensão sobre a infância e as necessidades da criança para sua aprendizagem a partir da linguagem lúdica, entre outros autores e documentos que norteiam a educação.

Assim, no capítulo 1 com o tema Alfabetização e Letramento, retomamos algumas concepções do processo de alfabetização sob o viés da legislação: o período de transição da Educação para o Ensino Fundamental, as políticas públicas, e o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); propomos algumas reflexões a respeito da alfabetização na perspectiva do letramento, abrangendo os seus campos de significados; como também as mudanças de paradigmas com relação aos métodos para a alfabetização, o movimento de alternância os denominados “inovadores” e “tradicionais” sob o fio condutor das práticas pedagógicas para a alfabetização.

As linguagens lúdicas foram estudadas no capítulo 2, com considerações a respeito da criança no contexto do brincar, do sentimento de infância abordado nos diferentes momentos históricos³, da constituição da condição de criança sob diferentes olhares, das condutas lúdicas, do jogo na perspectiva do pensamento da criança e das ações que reconhecem e respeitam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando os sujeitos da pesquisa e a abordagem em fenomenologia.

³ A fenomenologia não trabalha com linha de tempo, mas na perspectiva de alguns momentos históricos se necessário, para contextualizar uma reflexão.

No capítulo 3 as ponderações aconteceram em torno dos caminhos da pesquisa, delineando o contexto da educação escolar em uma unidade pública; a educação da criança na perspectiva da fenomenologia; e o cenário das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos colaboradores do estudo, sob o viés do olhar para a criança. As análises foram realizadas a partir das falas dos sujeitos, buscando a essência do fenômeno a partir do objeto de estudo proposto.

Esse estudo nos mostrou que as práticas educativas, a partir das linguagens lúdicas, apresentam contribuições significativas em relação ao contexto de ensino e aprendizagem das crianças em processo de alfabetização e letramento, e que as ações lúdicas no ambiente escolar precisam permear práticas efetivas e conscientes, no sentido de reconhecer e respeitar o sentimento de infância.

1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Tal como, em uma pedra lapidada, as várias superfícies facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento (SOARES, 2018)

A discussão no campo da alfabetização e do letramento é recorrente entre estudiosos da área, muitos são os questionamentos e reflexões que permeiam também os que diretamente estão envolvidos nessa questão: docentes, estudantes e família.

Entre as dúvidas mais frequentes estão: alfabetização e letramento é a mesma coisa? O que vem primeiro, alfabetização ou letramento? O papel da escola está apenas em alfabetizar? É possível uma pessoa ser alfabetizada e não ser letrada? Existe um ideal entre a alfabetização e letramento? Os conceitos e habilidades entre alfabetização e letramento são os mesmos? Qual o melhor momento para iniciar o processo de alfabetização e letramento e como isso deve ser efetivado? É possível oferecer um ambiente alfabetizador com diferentes suportes textuais e recursos diferenciados em todas as escolas? Existe um único método no processo da alfabetização e letramento?

Considerando essas e outras situações, Soares (1984, 2003, 2017), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2000), Lerner (2002), Soligo (2003), entre outros autores, nos auxiliaram na compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento.

Dentre as circunstâncias estudadas, fez-se necessário, primeiro, uma abordagem da educação sob a base legal no que tange a alfabetização, o período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular, para depois, tendo o amparo das leis, refletir sobre as considerações a respeito da alfabetização na perspectiva do letramento, como também, as mudanças de paradigma em relação aos seus métodos de alfabetização, não perdendo de vista a prática pedagógica.

1.1 Concepções do Processo de Alfabetização sob o viés da Legislação

A educação como direito de todos é garantida pela Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Artigo 205, Seção I – Da Educação, e a erradicação do analfabetismo é prevista com

ações integradas do poder público que gerem a articulação e o desenvolvimento do ensino, estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), como consta o Artigo 214 da CF/88.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996⁴, estabelece e normatiza a educação escolar, como está definido no § 1º do Artigo 1º, Título I, Da Educação: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (Brasil. Lei nº 9.394/1996).

Para a fundamentação legal, no que se refere ao período de duração do ensino fundamental, idade de início, como também o objetivo da formação básica, nos reportamos ao Artigo 32, inciso I, que compreende o Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental, da LDB nº 9.394/1996.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [\(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006\)](#)
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL. Lei nº 9.394/1996).

Dessa maneira, amparados pela LDB nº 9.394/1996, podemos afirmar que para a fase inicial da alfabetização no Ensino Fundamental a idade da criança corresponderá aos seis anos, sendo dever do Estado garantir a Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, lembrando que até os cinco anos a criança deverá frequentar a educação infantil. Podemos ressaltar o que dispõe a referida Lei nos incisos I e II do Artigo 4º - Do Direito à Educação e do Dever do Estado.

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; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#) (BRASIL. Lei nº 9.394/1996).

Faz-se necessário mencionar nesse momento a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, pois a CF/88, inciso IV do Artigo 208, Seção I – Da Educação, garante a

⁴ A LDB nº 9.394/1996 já passou por várias reformulações que alteraram parte de sua redação, essas emendas foram incluídas por Leis como as mencionadas no decorrer da dissertação.

Educação Infantil para crianças de até cinco anos em Creches e Pré-escola, como também a LDB nº 9.394/1996, incisos I e II do Artigo 30, determina o desenvolvimento integral da criança como finalidade dessa etapa, ofertada em Creches para crianças de até três anos e em Pré-escola para crianças de quatro a cinco anos.

Há uma grande discussão entre pais e escola quanto à questão da data de “corte” para o ingresso da criança no ensino fundamental. O Estado de Mato Grosso do Sul, como outros estados brasileiros, moveu uma ação judicial nos autos nº 017.10.000086-6 proferida pelo Juiz da 2ª Vara Cível da Comarca de Nova Andradina, Robson Celeste Candelorio, em substituição legal na 1ª Vara Cível da mesma comarca a fim de suspender a data limite para o ingresso da criança no ensino fundamental. Na Ação Civil Pública o Ministério Público Estadual (MPE) “requereu a concessão de liminar, determinando que o Estado autorize o ingresso no ensino fundamental de todas as crianças que completarem seis anos no decorrer do ano letivo” (Liminar, jusbrasil.com.br).

Em nota, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, esclareceu que “com a liminar valendo desde 2007, as escolas tiveram que se adaptar para atender crianças com cinco anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, para amenizar as dificuldades e diferenças de idade em sala de aula, afirmou Cecília Amendola” (Notícias MS), na época presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de MS.

Porém, a decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) determinou em 2018, após divergências entre educadores, o “corte” etário para a matrícula do estudante no 1º ano do ensino fundamental, que deverá ter seis anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, assim a criança que completar seis anos após essa data limite deverá ser matriculada na pré-escola, período este correspondente a educação infantil, uma conquista após muito empenho de educadores que compreendem a necessidade do respeito as fases do desenvolvimento da criança para a sua educação efetiva e de qualidade.

O STF chega à uma determinação sobre o corte etário que estabelece a matrícula de alunos com 6 anos completos até **31 de março** para o 1º ano. A idade mínima para ingressar no Ensino Fundamental é de 6 anos completos até **31 de março**. A idade mínima para ingressar no Ensino Fundamental é de 6 anos completos até 31 de março. A determinação é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pela Resolução CEB nº 6/2010 (BRASIL, MEC, 2018).

Para maiores esclarecimentos, segue a Resolução nº 6/2010, da Câmara de Educação Básica:

Art. 1º Os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei nº 11.274/2006.

Art. 2º Para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula.

Art. 3º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 4º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 3º deverão ser matriculadas na Pré-Escola (BRASIL, MEC, 2010).

Mesmo o texto da Resolução nº6/2010 sendo claro quanto ao “corte” etário para o ingresso no 1º ano do ensino fundamental e com a determinação do STF/2018, verifica-se que ainda há resistência por algumas instituições de ensino da rede municipal de Aquidauana – MS, que no ano de 2019 estão aceitando matrículas de estudantes com cinco anos, fato este que pode ser observado na escola pesquisada, a partir do livro de matrícula. O que ocorre é que, apesar da determinação do STF/2018, o Conselho Municipal de Educação (CME) apresentou a Deliberação Aquidauana nº3, de 17 de dezembro de 2018, que define as diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, especificamente o Art. 3º trata da regra de transição, mantendo a matrícula das crianças com cinco anos no 1º ano do ensino fundamental.

Para o ano letivo 2019 destaca-se a regra de transitoriedade em cumprimento ao estabelecido no art. 5º da Resolução CNE/CEB nº2, de 9 de outubro de 2018 e no item 4 da Portaria nº 1.035, de 5 de outubro de 2018: Excepcionalmente, as crianças que, até a data da Resolução em referência, já se encontram matriculadas e frequentando instituições educacionais de Educação Infantil (creche ou pré-escola) devem ter sua progressão assegurada, sem interrupção, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março, considerando seus direitos de continuidade e prosseguimento sem retenção. (CME, Deliberação nº3, de 17 dezembro de 2018).

O texto que trata da excepcionalidade quanto à progressão assegurada para crianças já matriculadas na Educação Infantil está presente no Art. 5º da Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018 do CNE/ SEB, incluídas no Ofício Circular nº 045 do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso Do Sul em 08 de outubro de 2018 para orientações aos diretores e na Comunicação Interna nº 3131 da Superintendência de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado de Educação (SUPED/SED, 2018).

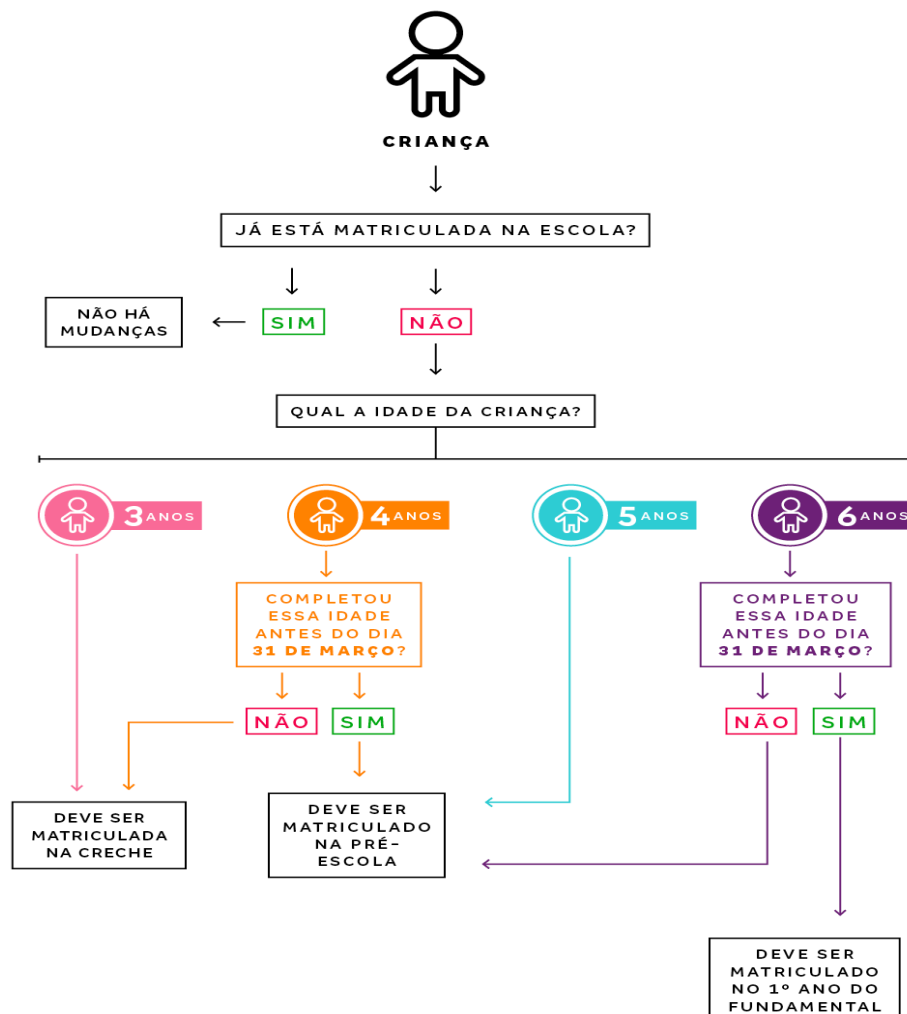
Dando prosseguimento à Resolução CNE/CEB nº2, de 9 de outubro de 2018, o Art. 6º esclarece que “As novas matrículas de crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a partir de 2019, serão realizadas considerando a data de corte de 31 de março,

estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reafirmada nesta Resolução”. (Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº2, de 9 de outubro de 2018). Texto este também incluso na Deliberação nº 3 do CME/2018.

Nesse sentido, é inferido de que não só os que já estão matriculados no Pré II (cinco anos) poderão fazer a transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, como também as crianças matriculadas na Creche (0 – 3 anos) terão a progressão assegurada. Assim a regularização da matrícula acontecerá num período de tempo de aproximadamente cinco anos, se pensarmos nas crianças já matriculadas desde a creche.

Para auxiliar no entendimento a respeito da idade mínima para o ingresso tanto na educação infantil – Creche e Pré-escola, quanto no ensino fundamental – 1º ano, trazemos o registro imagético, elaborado de maneira didática, para uma melhor compreensão da população, apresentada pela revista Nova Escola.

Imagem 1 – Idade Mínima para Ingresso no Infantil e Fundamental



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/12222/veja-o-que-mudou-ou-nao-na-idade-minima-para-ingresso-na-educacao-infantil-e-fundamental>. Acesso em: 09/02/2019.

Considerando a imagem 3, a Resolução nº6/2010, a determinação do STF e a LDB nº 9.394/1996, estas não deixam dúvidas quanto à idade mínima para a matrícula na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

Tendo como análise os dados do livro de matrícula e a ficha documental de cada criança matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental na escola pesquisada da Rede Municipal de Aquidauana – MS, fornecidos pela Secretaria Escolar, onde consta a declaração proveniente da Educação Infantil, podemos constatar que num total de setenta e oito estudantes, vinte e um completarão seis anos após a data limite para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental consideradas na LDB nº 9.394/96, na Resolução nº 6/2010 e na determinação do STF/2018. E ainda analisando os documentos, desses vinte e um estudantes, cinco crianças apresentam a declaração de origem cursada no ano anterior do Pré-I (4 anos), ou seja elas não frequentaram o Pré-II (5 anos) e foram direto para o ensino fundamental; dezesseis são oriundas do Pré-II e foram matriculadas no 1º ano amparadas pela Resolução nº3 do CME/2018.

Diante dessa situação podemos levantar os questionamentos: a prática pedagógica do professor alfabetizador está sendo considerada nesse processo de escolarização, visto que algumas crianças “pulam” etapas da Educação Infantil ao efetivarem a matrícula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O respeito às particularidades do universo infantil, onde a ludicidade deve se fazer presente, são pensadas com a devida importância nesse período de transição entre as etapas da Educação Básica?

Alguns documentos norteiam as questões acima levantadas, que foram utilizados a fim de esclarecer o processo de transição, no contexto da criança, da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embora, nos pautemos nesse estudo, em autores e fundamentações para além dos documentos norteadores, uma necessidade para o entendimento e reflexão acerca do objeto de estudo.

1.1.1 Período de Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Na primeira etapa da Educação Básica as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) no Artigo 9º apresenta as interações e a brincadeira como eixos norteadores, uma vez que é a partir dessas experiências que a criança desenvolve o conhecimento de si e do mundo, imergindo nas diferentes linguagens – oral e escrita, nas formas de expressão – “gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, recriando seus contextos significativos, seja em atividades ora individuais, ora coletivas com seus pares, ou mediadas pelo professor a fim de

incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento” (BRASIL, DCNEI, 2009), possibilitando situações de aprendizagem.

É possível observar uma ruptura nesse processo quando a criança faz a progressão para as séries iniciais do ensino fundamental, por parte de alguns docentes e até mesmo pelos próprios pais que chegam a dizer “agora acabou a brincadeira”, desconsiderando todo o processo de desenvolvimento da criança por meio das interações e da brincadeira.

Nessa direção, é preciso um equilíbrio para que a transição nessas duas etapas da Educação Básica aconteça de forma harmoniosa, garantindo “a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2017, p. 51), ponderando que elas chegam ao ensino fundamental por volta dos cinco e seis anos de idade, quando o brincar ainda integra momentos significativos de seu desenvolvimento.

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 51).

Para que a transição seja satisfatória, os momentos de compartilhar experiências, materiais e informações entre os profissionais da educação infantil e do ensino fundamental tornam-se fundamentais, porém esse é um ponto delicado a ser tratado, uma vez que em alguns espaços o próprio sistema escolar, muitas vezes, pouco proporciona momentos que possibilitam a comunicação entre os docentes no que se refere a continuidade no processo de ensino e aprendizagem, momentos em que a interação e a brincadeira, ou seja, momentos lúdicos, constituem-se parte fundamental nessa etapa com situações significativas para o desenvolvimento da criança.

É possível observar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico em algumas instituições de ensino entre os profissionais pertencentes à mesma etapa da educação, fato este quem sabe devido à distribuição da lotação que na maioria das vezes impossibilita o cumprimento de horas atividades entre os docentes que atuam em turmas equivalentes, mais difícil ainda torna-se o diálogo entre professores de etapas diferentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos indicam que é um desafio superar essas rupturas na transição da Educação Básica, uma vez que ao longo dessa etapa as crianças e também adolescentes – considerando a transição de estudantes na própria etapa do Ensino Fundamental em anos iniciais e anos finais, passam por diversas mudanças

relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Por essa razão, a BNCC dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao apontar a necessidade de articulação com as experiências vividas da primeira etapa da Educação Básica, valoriza situações lúdicas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa articulação “precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento”, pelos estudantes, das “possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos” (BRASIL, 2017, p. 55-56), em uma postura ativa na construção de conhecimentos, podendo testá-las e refutá-las elaborando suas próprias conclusões.

No que se refere à organização da educação nacional, exposto no § 1º do Artigo 9º da LDB nº 9.394/1996, “na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. E ainda no § 1º do Artigo 8º, cabe à União coordenar a política nacional de educação “articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL. Lei nº 9.394/1996).

Então, sabemos que há uma organização nacional da educação, criada por legislação específica, onde as políticas públicas constituem-se parte integrante desse processo.

1.1.2 Políticas Públicas sobre Alfabetização e o Entrave da sua Qualidade

Mortatti (2010), faz um recorte histórico acerca das políticas para a educação das crianças no Brasil, onde abordou o ensino da fase inicial de escolarização. O momento correspondente entre 1876 a 1890 foi marcado pela contestação entre o novo método de palavrão com os dos antigos métodos sintéticos.

No andamento de 1890 a 1920 houve a disputa entre os defensores do novo método analítico e dos antigos métodos sintéticos; 1920 a 1970 o debate aconteceu entre os defensores dos antigos métodos de alfabetização com os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, decorrente da introdução dos novos métodos mistos. O período de 1980 a 1994 foi marcado pela discussão entre os defensores da nova perspectiva construtivista e dos antigos testes de maturidade e também dos antigos métodos de alfabetização.

As constatações ponderadas por Mortatti (2010) realçam o complexo movimento da alfabetização no Brasil e como resultado dessas disputas políticas há um ir e vir de métodos, denominado pela autora de “querela dos métodos”, onde um novo método passa a ser considerado melhor em relação ao antigo e tradicional, principalmente em se tratando dos

confrontos que permeiam o ensino inicial da leitura e da escrita, “seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Especialmente a partir da década de 1980 houve marcas por questionamentos sobre o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tendo destaque os três modelos teóricos: construtivismo, interacionismo linguístico⁵ e letramento⁶.

O modelo teórico denominado construtivismo foi apresentado como uma revolução conceitual que implica em conhecer como a criança aprende a ler e a escrever, sem a pretensão de ser um novo método, por isso a autora utiliza o termo “desmetodização da alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 332).

No interacionismo linguístico, a alfabetização indica “o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola”, a proposta didático pedagógica é centrada no texto e envolve os diferentes aspectos no processo discursivo: “por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita” (MORTATTI, 2010, p. 332).

A utilização do termo letramento se estendeu mais sistematicamente em meados da década de 1990. De início o emprego da palavra letramento era restrita a estudiosos e pesquisas acadêmicas, atualmente é de uso comum entre os educadores.

Apesar desses três modelos teóricos apresentarem perspectivas diferentes, eles vêm se constituindo como homogêneos e complementares, entendidos de forma reduzida à métodos de ensino. Eles foram incorporados, em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Ferreiro (2000) teve grande contribuição no campo educacional focalizando em suas pesquisas a criança que não aprende. Para a pesquisadora, a criança é vista como um sujeito ativo e inteligente, que pensa e tem um conceito da palavra – o que chamamos de conhecimento prévio, que formula hipóteses e que procura sentido. A autora remete que antes a preocupação estava na questão do analfabetismo, presente no discurso do governo onde o analfabetismo se concentra na pobreza das grandes cidades, nas zonas rurais e na população indígena, ou seja, a penúria é vista como sinônimo de analfabetismo, que por sua vez a falta desse conhecimento dos pais está relacionado com o fracasso escolar de seus filhos.

⁵Os pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka desenvolveram pesquisas fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética (MORTATTI, 2010, p. 332).

⁶As pesquisadoras Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares se fundamentaram no conceito de letramento.

São muitas as armadilhas no discurso oficial ‘luta contra o analfabetismo’, ‘batalhas contra o analfabetismo’, ‘erradicar o analfabetismo’, que vêm para reforçar o sentimento de inferioridade, de exclusão e marginalidade, gerando um reflexo de culpa, como se fossem responsáveis por essa carência. Cabe ressaltar que o conhecimento que o sujeito adquire está relacionado com o meio ao qual está inserido, onde ele cresce e estabelece relações, por exemplo, a cultura do campo exige conhecimentos diferentes da cultura da cidade, o que pede uma adequação das ações propostas a partir do currículo, e isso embora apareça como algo a ser observado e adequado nos Parâmetros e outros documentos norteadores, não é o que se apresenta em muitas realidades escolares como podemos observar em situações de trabalhos em que percorremos e presenciamos.

Podemos então continuar pensando em uma alfabetização rudimentar⁷ para alguns e uma alfabetização sofisticada⁸ para outros? De acordo com Ferreiro (2000) é preciso criar uma consciência política de que só será possível alcançar os objetivos educacionais quando modificar a própria concepção de alfabetização; e ainda, a escola pública está sendo deteriorada, tornando muitas delas cada vez mais empobrecidas e desatualizadas, enquanto as escolas particulares multiplicam-se, não sendo muitas vezes sinônimo de qualidade.

Recentemente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹ (PNAIC, 2012), o Programa Mais Educação (2007)¹⁰ e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹¹ (Pibid, 2013) formaram o Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento (2016), com o objeto de superar as dificuldades no processo de alfabetização e letramento, (BRASIL, MEC, 2016), porém essas políticas já perderam sua continuidade, devido à mudança de governo.

⁷ Utilizamos o termo rudimentar no sentido de superficial, limitado, escasso e insuficiente. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/rudimentar/>>. Acesso em 09/07/2019.

⁸ Utilizamos o termo sofisticada no sentido de aprimorada, aperfeiçoada, bem elaborada e bem trabalhada. Disponível em < <https://www.sinonimos.com.br/sofisticado/>>. Acesso em 09/07/2019.

⁹ Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico ([Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012](#)).

¹⁰ O Programa Mais Educação, tem o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007).

¹¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES ([Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013](#)).

Para que os professores alfabetizadores possam problematizar sua prática de maneira a efetivar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, muitas são as questões envolvidas e as ações das políticas de avaliação não ficam de fora dessa discussão.

De acordo com Esteban (2012), as políticas públicas da avaliação da alfabetização surgiram devido aos resultados insatisfatórios, e conseqüentemente baixo rendimento dos estudantes, com a proposta na definição de metas atuando os parâmetros que fundamentam a avaliação com a prática pedagógica. Dessa forma foram criados programas altamente regulatórios para a avaliação da alfabetização, podemos citar a Provinha Brasil¹² e a Avaliação Nacional da Alfabetização¹³ (ANA), entre outras.

Questionamos se essa política de avaliação da alfabetização está contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem e de que forma da maneira como tem-se apresentado? Esse assunto deve servir como foco de estudo na formação continuada de professores, uma vez que está apenas classificando alunos e também professores, e os professores por sua vez, sob orientação ou tutela da direção escolar, na tentativa de melhorar o índice de seus alunos fazem um treinamento com os estudantes, deixam o conteúdo de lado na busca de melhores resultados, como se uma coisa não devesse estar diretamente relacionada à outra, pois essas avaliações externas estão apresentando apenas números e índices, servindo para medir e comparar alunos, professores e instituições escolares e no final de tudo para quantificar a verba que chega nas escolas a partir de seu resultado, ou seja, as avaliações externas criadas pela política da avaliação vem para resultar a verba. Nesse contexto há espaço para a qualidade da educação?

Nesse sentido, Mortatti (2013) aponta algumas reflexões a respeito da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização¹⁴” (2003-2012), que no Brasil apesar de alguns avanços, entre eles: “quase universalização do ensino fundamental, expressivo avanço na educação secundária, redução de taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e aumento de acesso ao ensino superior” (MORTATTI, 2013, p. 19), há muito o que refletir sobre os temas relacionados

¹² A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país. A prova é aplicada no início e no fim do ano letivo para permitir o diagnóstico e a aferição da evolução da aprendizagem dos estudantes (Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007).

¹³ Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A ANA é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 10/07/2019.

¹⁴ Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade” (MORTATTI, 2013, p. 16).

à avaliação das políticas públicas sobre a alfabetização entre os pesquisadores, visto que “a universalização da educação primária não tem significado a universalização do acesso aos conhecimentos básicos, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2013, p. 21).

Especificamente em relação às avaliações em larga escala, os testes padronizados aplicados nas instituições de ensino “têm contribuído para mudanças substanciais no significado e no sentido da leitura e da escrita na vida das pessoas, para além dos deveres e vivências escolares?” (MORTATTI, 2013, p. 23). É válido considerar que essas avaliações não levam em consideração a especificidade regional onde as unidades escolares estão inseridas.

Em se tratando da problemática de aspectos pertinentes às políticas públicas, Mortatti (2013), pondera algumas reflexões que nos remetem ao insucesso vivenciado pelos estudantes que mesmo frequentando uma escola passam pela frustração de não aprender a ler e a escrever: “O que se entende por qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, metas e ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras? Qualidade para quem? Em relação a que finalidade? A serviço de que ou de quem?” (MORTATTI, 2013, p. 24). Voltamos à questão dos dados quantitativos que prevalecem sobre os qualitativos.

A LDB nº 9.394/1996 afirma – inciso VI do Artigo 9º, que compete à União em colaboração com os sistemas de ensino “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental”, bem como do ensino médio e superior, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil. Lei nº 9.394/1996).

Contudo o que vemos no corrente ano é uma inconstante no processo de avaliação no ensino fundamental, principalmente no 2º ano, onde mudanças vem ocorrendo, deixando incertezas quanto à execução desse processo avaliativo, visto que o Ministério da Educação a curto espaço de tempo estabeleceu novas diretrizes e logo as tornaram sem efeito.

A Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, que estabelece as diretrizes de realização do Saeb no ano de 2019, deixou de fora o processo avaliativo para o 2º ano do ensino fundamental, voltando a “medir” a qualidade da alfabetização a partir de 2021, que em nota o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ressaltou que voltaria a avaliar o 2º ano quando todas as escolas brasileiras já tiverem implantado a nova BNCC, passando a considerar público do Saeb, o 5º e 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio (BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 271, de 22 de março de 2019).

Esse fato gerou muitas polêmicas, uma vez que o atual governo anunciou a alfabetização como prioridade em suas metas, desse modo o até então Ministro da Educação Ricardo Veléz

Rodriguez por meio da Portaria nº 689, de 25 de março de 2019 revogou a Portaria nº 271 um dia após a sua publicação, tornado a medida sem efeito (BRASIL. Ministério da educação. Portaria nº 689, de 25 de março de 2019).

Diante dessa situação houve muitas divergências e mudanças entre os membros da pasta da Educação Básica, que após essa instabilidade, alguns integrantes pediram o seu desligamento e outros foram demitidos.

Contudo, o MEC (2017), apresentou um referencial para a educação nacional no sentido de adequação curricular e propostas pedagógicas para as redes de ensino, com ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, presente no documento da Base Nacional Comum Curricular.

1.1.3 O que diz o Texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Como mais uma proposta de implantação da política educacional, o MEC sistematizou, em abril de 2017, a nova versão da BNCC¹⁵ em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, que encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pôde receber sugestões para seu aprimoramento, incluindo a participação da sociedade nessa etapa de reformulação.

O documento da BNCC inicia a apresentação com as palavras do então Ministro da Educação Mendonça Filho, com o seguinte texto:

Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. [...] A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito (BRASIL, BNCC. 2017, p.5).

Com essa expressão, a BNCC é apresentada como um direcionamento e momento de grande avanço para a educação brasileira, constituindo-se como um referencial nacional para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas para as redes de ensino.

A CF/88, Artigo 210 prevê que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental serão fixados “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, CF, 1988).

¹⁵ A BNCC define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017. p. 87).

A LDB nº 9.394/1996 também prevê o regime de colaboração – inciso IV do Artigo 9º, da União com os Estados, o Distrito Federal e os municípios ao estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Assim, a BNCC é um documento de caráter normativo que se aplica à educação escolar conforme a LDB nº 9.394/1996, e está fundamentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A BNCC integra a política nacional para a Educação Básica contribuindo para a formulação de currículos e das propostas pedagógicas das redes de ensino e define:

[...] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, BNCC. 2017. p.7, grifo do documento).

Considerando a BNCC, as aprendizagens essenciais devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências¹⁶ gerais que são pertinentes aos direitos de aprendizagem no campo pedagógico, que se correspondem e se desdobram para as três etapas da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, reconhecendo que a educação deve afirmar valores que venham a contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, humana e com o olhar para a preservação da natureza.

Nessa direção, a BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral¹⁷, no sentido de uma formação voltada para o desenvolvimento humano global, considerando o estudante como sujeito da aprendizagem, promovendo uma educação “voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”, o que significa “assumir uma visão plural, singular e integral da criança”, dessa maneira, a educação integral “supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, BNCC. 2017, p. 14).

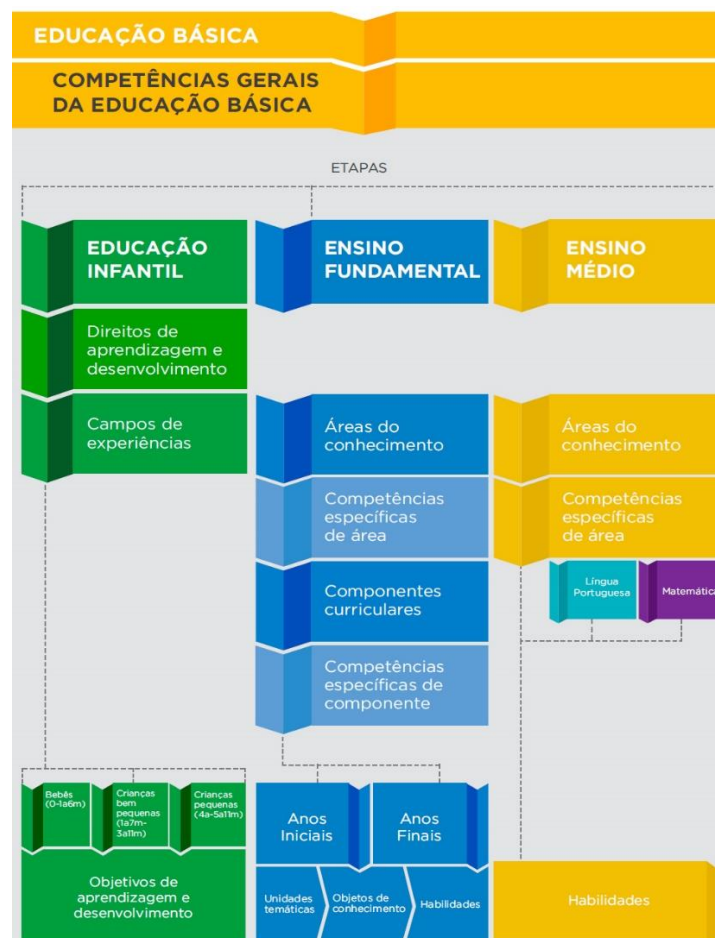
¹⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, BNCC. 2017, p.8).

¹⁷ Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, BNCC. 2017, p.14).

Embora a proposta seja positiva, faz-se necessário tomar o devido cuidado para que a quantidade de tempo na escola não se desvincule da qualidade em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não é o tempo de permanência na escola que garante isso sozinho, mas a qualidade de um trabalho efetivo, profissional, contextualizado e adequado às realidades dos estudantes. Considerando o significativo texto expresso pela BNCC, por que as instituições escolares enfrentam dificuldade em praticar atividades no contexto de uma formação integral da criança, envolvendo o estudante como sujeito ativo da aprendizagem, de maneira a respeitar suas particularidades? Quais têm sido as dificuldades de se efetivar na prática o que se propõem nos textos dos documentos?

A política mais recente para a alfabetização está contida no documento da BNCC, que contempla em sua estrutura as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Segue na imagem 4, a estrutura geral da BNCC, porém faremos a análise das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino médio não se constitui objeto dessa pesquisa.

Imagem 2 – Estrutura Geral da BNCC



Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#estrutura>. Acesso em: 31/10/2018.

É válido ressaltar que vamos nos reportar à Educação Infantil enquanto período de transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, delimitando o período destinado à alfabetização, que constitui-se objeto de estudo dessa pesquisa.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, estão garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender a se desenvolver” e com base nesses direitos estão estabelecidos cinco campos de experiências: “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” (BRASIL, 2017. p. 25), em que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são definidos e organizados em três grupos, de acordo com a faixa etária.

Enquanto a Educação Infantil trabalha a partir dos “campos de experiências”, o Ensino Fundamental – segunda etapa da Educação Básica, trabalha com “áreas de conhecimento”, que assim se organizam: “línguas, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso”, que expressam competências específicas para cada área de conhecimento e favorece a comunicação entre os componentes curriculares que se dividem em anos iniciais – 1º ao 5º ano, e anos finais – 6º ao 9º ano, que por sua vez possibilitam a “continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades” (BRASIL, 2017. p. 27-28), apresentando um conjunto de habilidades¹⁸, que por sua vez relacionam-se aos conteúdos, que são organizados em unidades temáticas¹⁹.

Esse breve esboço das competências gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mais especificamente dos anos iniciais, são para reforçar a importância do papel do professor no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que o brincar se constitui enquanto direito de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando que o brincar faz parte da vida das crianças, ou se não o faz deveria fazer, as propostas didático-pedagógicas são, ou deveriam ser, a partir de momentos das vivências e dos conhecimentos por elas constituídos no contexto familiar e social com “o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à

¹⁸As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017, p. 29).

¹⁹ As unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2017, p. 29).

educação familiar, como a socialização, a autonomia e a comunicação” (BRASIL, 2017, p. 34) para que possam estar envolvidos em um mundo de significados.

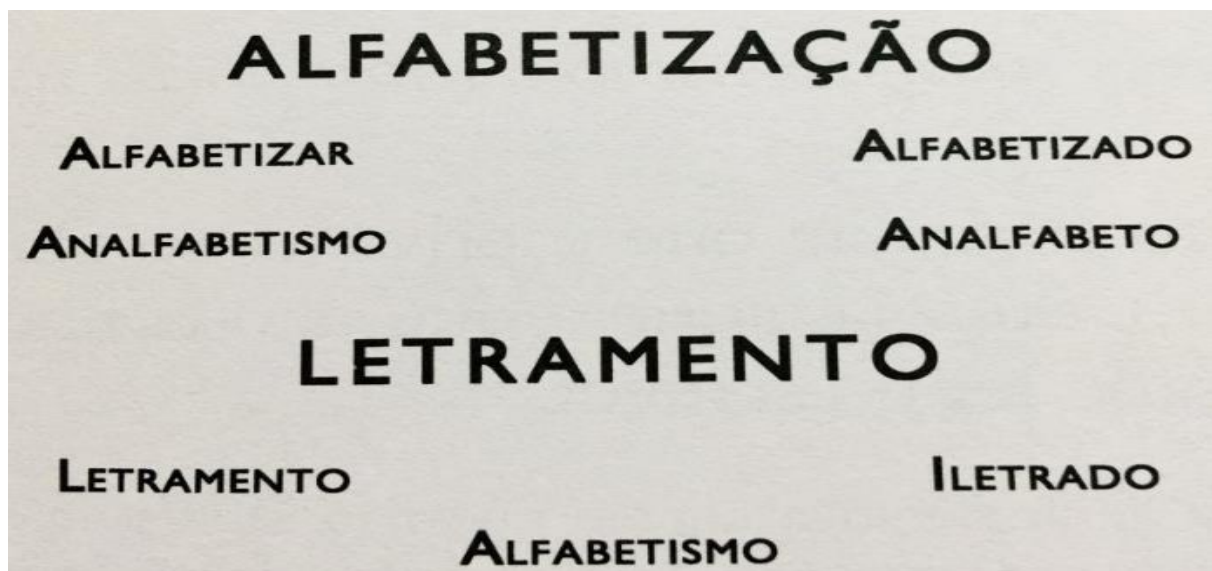
Nesse fio condutor, de considerar o universo infantil nas propostas didático-pedagógicas, a alfabetização na perspectiva do letramento se faz presente, uma vez que os momentos de vivência das crianças permeiam esse processo.

1.2 Tecendo Considerações a Respeito da Alfabetização na Perspectiva do Letramento

O processo de alfabetização começa antes mesmo do ensino formal, e o questionamento que fazemos é sobre o papel da escola, se ela tem cumprido seu compromisso de ensinar a ler, escrever e interpretar para além da competência necessária para a decodificação de signos, mas também para uma compreensão e leitura crítica de mundo. Muitas são as discussões no campo educacional acerca da alfabetização e também do letramento. Afinal, alfabetizar está ligado ao processo do letramento ou são procedimentos distintos?

Primeiramente, vamos nos reportar aos conceitos de alfabetização e letramento que Soares (2017) propõe a estudá-los a partir de um “passeio” pelo campo de significados que essas palavras estão inseridas.

Imagem 3 – Campo de Significados



Fonte: (SOARES, 2017, p. 29).

De início temos as definições no campo da palavra alfabetização.

Analfabetismo é um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto. Analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar (SOARES, 2017, p. 30-31).

Em seguida, a autora aborda as definições no campo do termo letramento, que surgiu “porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele” (SOARES, 2017, p. 34), por isso ainda não tínhamos um nome para esse fenômeno.

A autora afirma que “o adjetivo letrado, e seu feminino letrada [...] serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2017, p. 36) e como antônimos serão utilizados os adjetivos iletrado/iletrada.

No âmbito social e cultural, a pessoa letrada passa a assumir um outro estado ou condição relacionados ao lugar que ocupa na sociedade, dessa maneira, o modo de viver, a inserção na cultura, a forma de pensar e o desenvolvimento linguístico tornam-se diferentes. Então, podemos considerar que o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2017, p. 39).

Soares (2017) aponta as diferenças entre uma pessoa alfabetizada e uma indivíduo letrado:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2017, p. 39-40).

Contudo, não basta apenas aprender a ler e a escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita, envolvendo-as nos seus contextos sociais: livros, jornais, revistas, redigir ofícios, requerimentos, declarações, preenchimento de formulários, encontrar informações em uma conta de energia elétrica, água, boletos, bula de remédio, localizar um endereço, entre outras situações práticas.

Dessa maneira, Soares (2017) completa o sentido da palavra alfabetização como “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, e letramento como “o estado ou condição de quem não

apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, cultivar no sentido de dedicar-se às “atividades de leitura e escrita” e exercer no sentido de responder “às demandas sociais de leitura e escrita”, logo “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*” (SOARES, 2017, p. 47, grifo da autora).

Reforçando o pensamento de Melo e Magalhães (2013), embora os conceitos do processo de alfabetização e de letramento envolvam conhecimentos e habilidades diferentes, eles são procedimentos inseparáveis e simultâneos que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do ensino fundamental.

A década de 1980 foi promissora no aspecto de discussões sobre a alfabetização. Destacamos os estudos de Emília Ferreiro (1999) e Ana Teberosky (1999) que defendem uma alfabetização contextualizada e significativa por meio das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula. Para Teberosky (1999), a formação de um vocabulário de palavras a partir das práticas sociais seria o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético. Essas autoras não falam em letramento, e sim em alfabetizar com textos.

Para nos tornarmos leitores utilizamos muitas estratégias, mesmo que de forma inconsciente, e uma preocupação que assola o “chão da escola” é que por muitas vezes ela cria um protocolo “anti leitores”, quando serve apenas para o professor ter o controle se os estudantes estão lendo ou não o texto, ou quando ir até à biblioteca ler um livro passa a ser um gesto de repreensão a um “mal comportamento”, entre outras ações equivocadas muitas vezes adotadas em relação à leitura e aos livros.

É válido ressaltar que os professores são referências para os estudantes e a preparação dessas crianças para o mundo da leitura e escrita é muito importante, regatando e considerando o conhecimento prévio existente, explorando diferentes suportes textuais com significados, propiciando um caminho que leva ao conhecimento por meio da investigação e levantamento de hipóteses. Conhecer a natureza do texto favorece e facilita sua interpretação.

De acordo com Lerner,

Para que haja uma transformação verdadeira do ensino da leitura e da escrita, a escola precisa favorecer a aprendizagem significativa, abandonando as atividades mecânicas e sem sentido que levam o aluno a compreender a escrita como uma atividade pura e unicamente escolar. Para isso, a escola necessita propiciar a formação de pessoas capazes de apreciar a literatura e de mergulhar em seu mundo de significados, formando escritores e não meros copistas, formando produtores de escrita conscientes de sua função e poder social. Precisa também, preparar as crianças para a interpretação e produção dos diversos tipos de texto existentes na sociedade, conseguindo que a

escrita deixe de ser apenas um objeto de avaliação e passe a ser um objeto de ensino, capaz não apenas de reproduzir pensamentos alheios, mas de refletir sobre o seu próprio pensamento, enfim, promovendo a descoberta da escrita como instrumento de criação e não apenas de reprodução. Para realmente transformar o ensino da leitura e da escrita na escola, é preciso, ainda, acabar com a discriminação que produz fracasso e abandono na escola, assegurando a todos o direito de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal (2002, p. 3).

Pesquisas no campo educacional apontam que o Brasil é um país reincidente no fracasso em alfabetização, desde a década de 1980 até a atualidade não houve significativas mudanças diante desse quadro.

Soares (1984) aponta algumas causas do fracasso escolar em alfabetização: ora no aluno; no contexto social do aluno; no professor; no método; no material didático; e finalmente, no próprio meio, o código escrito. A autora deixa claro que a alfabetização é um processo complexo,

(...) de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente de alfabetização, que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo (SOARES, 1984, p. 2).

Diante dessa reflexão, a alfabetização também é vista como “um processo de compreensão/expressão de significados” e não apenas como a “habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler)” (SOARES, 1984, p. 3).

Outro aspecto considerável apontado por Ferreiro (2000) é com relação ao ambiente alfabetizador, quando a autora explicita a rede de atos de leitura e de escrita fazendo menção à classe média e à classe baixa, onde a primeira tem contato com diferentes suportes textuais, enquanto a segunda é desprovida desse contato devido suas condições familiares. Podemos então questionar: qual o posicionamento da escola frente a essa situação? A realidade está posta e cabe à escola fornecer à criança um ambiente rico, com variados gêneros e suportes textuais, oportunizando assim, um espaço de produção de sentido, ou seja, destacando sua função social. Para isso é necessário ao professor problematizar situações de aprendizagem com atividades desafiadoras, fato este que requer domínio do que se acredita.

Ler e escrever é muito mais que o domínio do código e é fundamental ao professor alfabetizador entender o que está por trás dos métodos, alguns autores tratam de métodos e outros de abordagens e processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Soares (1984) a alfabetização na perspectiva sociolinguística é pouco trabalhada no Brasil, uma vez que se volta para a função social da língua, considerando o contexto em que ocorre. É válido citar nesse momento o poema de Kate M. Chong “O que é letramento” extraído do livro *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado por Magda Soares, que por sua vez foi orientadora de Kate.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegrama de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
uma mapa de quem você é,
e de tudo o que você pode ser.
(SOARES, 2017, p. 41).

Considerando o poema, letramento é interação com os diversos suportes textuais, é divertimento, é informação – ora pela leitura, notícias nos jornais, no contato com as mídias, é comunicação – instruções, listas, recados, bilhetes, é emoção – a partir das histórias lidas, aproximando-se dos personagens, tendo a sensação do diálogo, o que requer atenção e concentração, é orientar-se no mundo, é descoberta de novas alternativas e possibilidades sobre si mesmo.

E que tudo isso pode ser proposto a partir de práticas que favoreçam o ambiente acolhedor, constituindo também a relação prazerosa com o aprender, permeado de emoções e sentimentos em cada descoberta.

De acordo com Soares (2003) a alfabetização é uma via de mão dupla, de um lado o aprendizado se dá por meio de uma técnica que envolve a relação sons e letras, codificação e decodificação, as convenções da escrita no ato de segurar o lápis, na escrita da esquerda para a direita, que se escreve de cima para baixo, etc; de outro lado o aprendizado acontece quando as crianças fazem uso dessas técnicas nas práticas sociais nas mais variadas situações do cotidiano. Dessa maneira,

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes (...). São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003, p. 1).

Pesquisas demonstram que com o passar do tempo a alfabetização foi perdendo sua especificidade, talvez por um certo equívoco não se falavam mais em métodos para alfabetizar, como se isso fosse um erro, e o processo de ensinar a ler e a escrever foi ficando desprestigiado. Se antes existiam métodos sem teorias, hoje existem teorias sem métodos, quem sabe gerados por má interpretação, já que é preciso “um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (SOARES, 2003, p. 3).

Nesse sentido, Mortatti (2010) chama a responsabilidade ao direcionamento da educação para os momentos do processo histórico da alfabetização no que diz respeito à centralidade das políticas públicas, numa tentativa de “reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos”, tornando-o verdadeiro e inquestionável, desconsiderando que são decorrentes de “opções e decisões relacionadas a determinada(s) teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento” (MORTATTI, 2010. p. 329).

A educação da maneira como ela é proposta está diretamente ligada a uma intencionalidade política e a escola é espaço preponderante nesse contexto, pois pode e é responsável por contribuir para o “conhecimento e o prazer de aprender, como ao contrário, pode cristalizar a ignorância, obscurecer” (SOLIGO, 2003, p. 1).

Dessa maneira, a metodologia utilizada pelo professor precisa estar orientada no sentido de propor atividades para as crianças que contemplem os níveis de escrita, oferecer uma diversidade de suportes textuais vinculados à realidade da criança para formar o leitor e o escritor, apresentar desafios que sejam possíveis de resolução, e propor intervenções pedagógicas que os façam refletir, assim o ato de planejar é fundamental e os procedimentos utilizados constituem parte essencial nesse processo.

1.3 Mudanças de Paradigma: métodos para alfabetização ou alfabetização com métodos?

Em seus escritos, Soares (2018) revela a possibilidade de articulação entre teoria e prática quando se fala em alfabetização. A autora propõe no lugar de métodos para a alfabetização, a “alfabetização com método” (SOARES, 2018, p. 12). Esclarece que método para a alfabetização corresponde a “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (SOARES, 2018, p. 16), o que chamamos de alfabetização.

A discussão dos métodos para a alfabetização está presente no Brasil, desde o século XIX, nas décadas finais, passou pelo século XX e permanece na atualidade, sempre na busca de “soluções”. Ocorre o que Mortatti (2000) denomina de “movimento de alternância metodológica”, numa contínua alternância entre métodos “inovadores” e “tradicionais”.

Frade (2007) faz uma reflexão abordando os métodos de alfabetização: métodos sintéticos e analíticos, que “se consolidam juntamente com os ideários gerais e aqueles que dão as bases para eleição dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados às crianças, no processo inicial de apropriação da escrita” (FRADE, 2007, p. 22).

Os métodos de alfabetização ainda estão subdivididos em unidades. Os métodos sintéticos abrangem: o método alfabético, o método fônico e o método silábico. O grupo dos métodos analíticos envolvem: o método global de contos, o método de sentencição e o método de palavração.

O método sintético é considerado por Cagliari (2009) o mais antigo, “até a *Cartilha maternal* (1870), partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem

hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto” (CAGLIARI, 2009, p. 27, grifo do autor).

Com embasamento teórico em Frade (2007), o método sintético vai da parte para o todo, se organiza a partir da decoração de sinais gráficos e das correspondências fonográficas e compreende:

[...] o método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba (FRADE, 2007, p. 22).

Mortatti (2006) completa que seguindo os “métodos de marcha sintética” (p. 5) iniciava-se o ensino da leitura e da escrita em uma ordem de dificuldades, ou seja, do mais simples para o complexo, seja no método alfabético, fônico ou silábico.

De acordo com Frade (2007) um dos métodos mais antigos é o método alfabético ou de soletração que acontece pela memorização por meio da:

[...] decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas. Em seguida a decoração de todos os casos possíveis de combinações silábicas, que eram memorizadas sem que se estabelecesse a relação entre o que era reconhecido graficamente e o que as letras representavam, ou seja, a fala (FRADE, 2007, p. 22 e 23).

Dessa maneira, primeiro as letras e depois as sílabas eram memorizadas isoladamente, sem sentido e sem função social, ou seja descontextualizadas, ficando a cargo do próprio estudante relacionar os sinais gráficos com a fala.

Houve várias críticas ao método alfabético, principalmente no que se refere à falta de sentido, frente a essas ponderações surgiu o método fônico, onde “em lugar de ensinar o nome das letras [...] ensinava o som” cujo principal objetivo era a relação do som com a letra, assim, “a criança era obrigada a repetir a pronúncia [...] seguidas vezes, para fixar a forma” (MENDONÇA, 2011, p. 26).

No método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha dos sons mais fáceis para os mais complexos (FRADE, 2007, p. 23).

No método fônico há uma relação direta da fala com a escrita. E para suavizar a falta de sentido a apresentação dos sons deve permear uma palavra significativa, ora vincular a palavra com a imagem e som, explorar o nome de um personagem associado a um fonema, enfatizar uma onomatopeia, contextualizar uma história, a fim de atribuir sentido à apresentação dos fonemas. Normalmente é no manual²⁰ do professor que vem indicado o momento de apresentar as letras, como também se o professor fará uso de onomatopeia, nome de personagem, enfim, o que o autor do manual didático considerar pertinente.

Frade (2007) afirma que no Brasil, o autor Felisberto Carvalho, denominou o método fônico de “moderna soletração”, por relacionar “o progresso que se fez em nomear as letras do alfabeto mais próximas o possível da emissão sonora” (p. 24). E o método silábico surge como um aprimoramento desse conceito, visto que “o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (FRADE, 2007, p. 24).

Segundo Mendonça (2011), a estratégia do método silábico está em “unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor as palavras” (MENDONÇA, 2011, p. 26-27). O ensino se dava a partir do nome das vogais, em seguida o nome de uma determinada consoante, para depois apresentar a composição das famílias silábicas.

No método silábico as cartilhas ganham destaque e normalmente seguem a mesma ordem de apresentação, das sílabas simples para as sílabas complexas, partindo do pressuposto do mais fácil para o mais difícil. Nas palavras da autora,

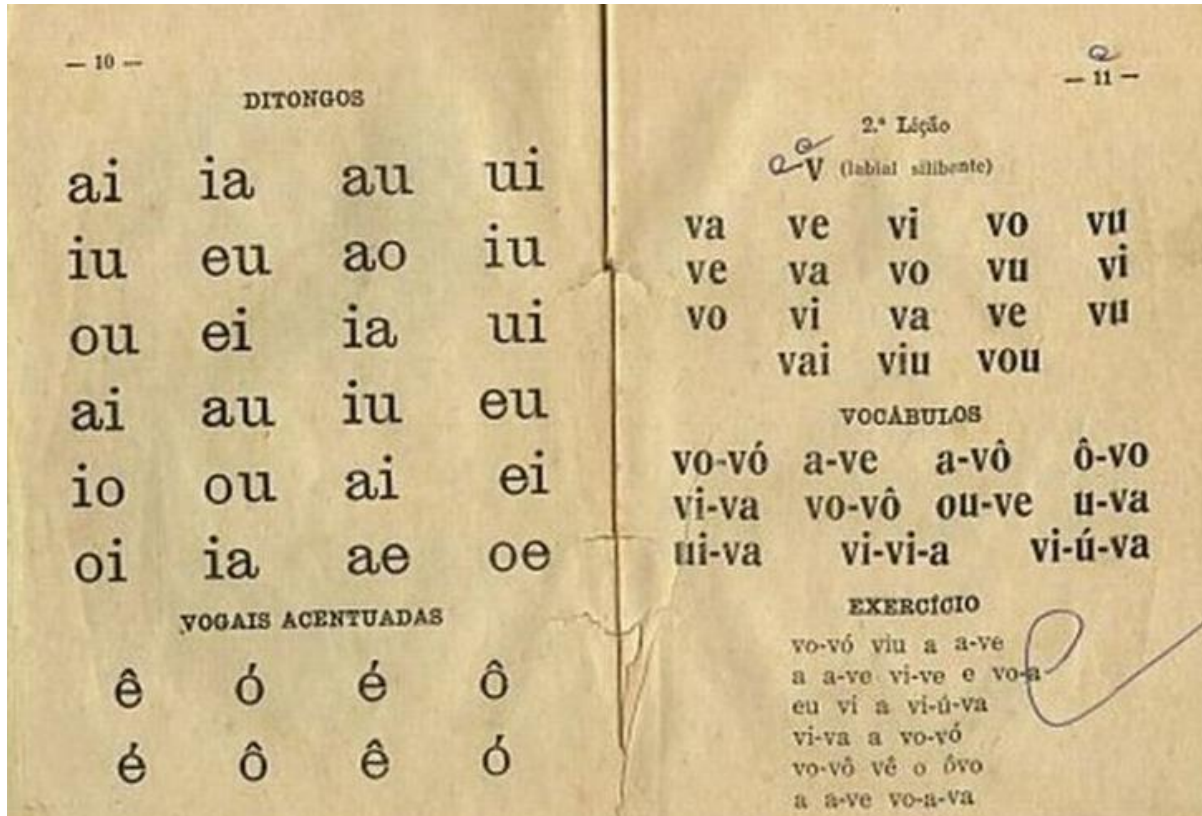
Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Essas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas (FRADE, 2007, p. 24).

No entanto, não podemos generalizar que todas as cartilhas seguiram essa mesma ordem, uma vez que houve variações quanto à sua estrutura, como exemplo podemos citar a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, produzida no final do século XIX e utilizada até os anos de 1980 do século XX, que é estruturada em três partes, primeiro apresenta a letra, enfatizando sua respectiva família silábica mostrada em diferentes ordens, depois o campo “vocábulos” exhibe palavras com sílabas separadas por hífen, e pôr fim, a última parte

²⁰ Geralmente, as lições dos livros do método fônico vão se apresentar com palavras ou pequenos textos e é no manual do professor que vai ser explicitado em que momento se farão as apresentações das letras, assim como qual recurso vai servir para a emissão dos fonemas (FRADE, 2007, p. 24).

denominada “exercício”, apresenta pequenas frases ou textos, onde as palavras que os compõem também são separadas em sílabas por hífen. Podemos analisar essa estrutura na imagem 2 mostrada abaixo.

Imagem 4 – Cartilha da Infância



Fonte: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5834>. Acesso em 10/01/2019.

Podemos melhor observar as três estruturas da Cartilha da Infância na 2ª Lição exemplificada pela imagem 4, onde é possível verificar os apontamentos à caneta, possivelmente da professora, indicando a página e a letra em estudo, como também uma correção, no campo do “exercício”, com sinal indicativo de que a lição foi cumprida corretamente.

Em geral, os métodos sintéticos partem do pressuposto da transformação da fala em sinais gráficos, relacionando o que se ouve aos sinais gráficos, onde atividades de leitura em voz alta e ditado são comuns nesse processo.

Feil (1984) aponta uma crítica em relação à alfabetização fundamentada nesses métodos, que “torna-se artificial e mecânica e muito distante de quem se pretende atingir, ou seja, a criança” (FEIL, 1986, p. 27), uma vez que a função da linguagem não é considerada nesse processo por não ter conexão com o meio social, assim “a criança trabalha sobre

fragmentos, conseqüentemente, sua aprendizagem fica reduzida à decifração” (FEIL, 1986, p. 28).

Considerando Cagliari (2009) a partir da Cartilha maternal, escrita por João de Deus, dá-se início ao denominado método analítico, com maior importância na década de 1930, “quando a psicologia passa a fazer testes de maturidade psicológica e a condicionar o processo a resultados obtidos nesses estudos” (CAGLIARI, 2009, p. 27). Temos como exemplo a Cartilha do povo (1928) e o Teste ABC (1934), de autoria de Lourenço Filho.

A respeito do grupo de métodos analíticos, também conhecidos como métodos globais, estes procuram romper com o princípio da decifração, partindo do pressuposto do todo para a parte, na busca da compreensão de sentidos. De tal modo, “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (MORTATTI, 2006, p. 7). Dessa maneira, o método analítico apresenta,

[...] como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõe que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavrção) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba (FRADE, 2007, p. 24).

Podemos compreender que os métodos de origem analítica “partem de uma unidade que possui significado, para então fazer sua análise (segmentação) em unidades menores” (MENDONÇA, 2011, p. 28). Assim, sua finalidade se dá a “partir de um contexto e de algo mais próximo da realidade da criança” (MENDONÇA, 2011, p. 27).

Frade (2007) fundamentada em Gilda Rizzo Soares (1986), aponta Comênio como o introdutor do método da palavrção, na segunda metade do século XVII. Normalmente, nesse método, as palavras são apresentadas em agrupamentos, onde os estudantes fazem o reconhecimento dessas palavras, por meio da visualização e da configuração gráfica. Quanto à aplicação do método da palavrção,

[...] as figuras podem acompanhar as palavras, no início do processo, e sua repetição garante a memorização. Ao mesmo tempo em que são incentivadas estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida a detalhes da palavra como letras, sílabas e sons (FRADE, 2007, p. 26).

Dialogando com Viana et al. (2016), a palavra é o ponto de partida para o método da palavrção, que se dá pela “apresentação de palavras ilustradas; memorização (leitura e escrita da palavra); divisão silábica das palavras estudadas; formação de novas palavras com as sílabas

estudadas, estudo e análise de grafemas/fonemas; formação de frases; formação de textos” (VIANA et al., 2016, p. 7), onde as palavras escolhidas para estudo devem fazer parte do universo infantil e podem surgir nas conversas em sala de aula. Porém, expõe que a ênfase que se dá à silabação “coloca em risco a intenção globalizadora” (VIANA et al., 2016, p. 9).

No que se refere à procedimentos no desenvolvimento de atividades, cartões são utilizados para fixação, com palavras de um lado e gravuras de outro lado, também são utilizados exercícios que estimulam o movimento da escrita.

O método da palavração, surge no Brasil como resposta à modernização perante as críticas direcionadas ao método silábico. Frade (2007) aponta que Arthur Joviano²¹ é contrário ao uso da ilustração, ele privilegia a forma da palavra, que por sua vez são apresentadas em listas para compreensão oral, para depois fazer a decomposição de algumas palavras retiradas dessa lista, fazendo então o processo de análise, o que o autor chama de reconhecimento global.

Já o método de sentencição, segundo Viana et al. (2016), acontece por meio da “apresentação de frases; memorização (leitura e escrita da frase), observação de palavras semelhantes dentro da sentença; formação de grupo de palavras; isolamento de elementos conhecidos dentro da palavra (sílabas); estudo e análise de grafemas/fonemas” (VIANA et al., 2016, p. 12).

Nesse aspecto “a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas”. Há também “a estratégia de comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever palavras novas” (FRADE, 2007, p. 27).

O método global de contos e historietas, surge no Brasil na década de 1930, tem o texto como ponto de partida. Moreira (2013), enfatiza que “após a apresentação total do texto, é desmembrado uma frase, que será repetida várias vezes. O estudo da frase resultara no estudo das palavras e depois nas sílabas e a composição de novas palavras com as sílabas estudadas” (MOREIRA, 2013, p. 43). Dessa maneira, o método global de contos e historietas,

Parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e “lido” durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas (FRADE, 2007, p. 27).

²¹ Uma concretização desse método, de palavração encontra-se no livro *Primeira Leitura*, de Arthur Joviano, produzido em Minas Gerais, em 1907.

Cabe ao professor tomar como foco o sentido, dando encaminhamento ao processo – fragmentação do texto em frases, palavras e só depois em sílabas – fazendo uso de textos completos, relacionando-os com os exercícios seguintes. O professor dará prosseguimento quando perceber que os estudantes já percebem essa análise: decomposição do texto em frases, palavras e sílabas.

O método global de contos e historietas apresenta ainda as contribuições de Decroly, que por sua vez “criticava a fragmentação do conhecimento, e defendia que o ensino deveria ser organizado por centros de interesses” (MOREIRA, 2013, p. 41), e reflete a leitura a partir das seguintes convicções:

Princípio do interesse. Princípio da globalização. Percepção visual como atividade predominante. A leitura se faz por ideias e não por sinais gráficos. A leitura precisa de um caráter natural que funciona como aquisição da linguagem falada (FRADE, 2007, p. 27).

Dessa maneira, os conteúdos que se consolidam no método analítico, em especial no global de contos e historietas, são aqueles ligados à compreensão e à fluência. É válido ressaltar que a leitura silenciosa e a cópia são incentivados no método analítico, com maior tempo destinado para as cópias.

Encontramos possibilidades em cada método supracitado, uma vez que cada conteúdo tem sua especificidade e a pedagogia da alfabetização permanece sensível no que se refere às estratégias para a busca e/ou recuperação de significado, por meio de atividades contextualizadas que venham fazer sentido para o estudante.

Contudo, Soares (2018) afirma que o objetivo, tanto dos métodos sintéticos, como também dos analíticos “é, limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita” (p.19), mesmo havendo a intenção, nos métodos analíticos, de partir do significado, da compreensão, os textos, sentenças e palavras, “são postos a serviço da aprendizagem do sistema da escrita” (p.19) com a finalidade de praticar a sua decomposição. Assim, “o domínio do sistema de escrita é considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2018, p. 19).

Os estudos de Mortatti (2006) apontam o questionamento frente a essa tradição “em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação”, com o objetivo do enfrentamento ao “fracasso da alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Embora os métodos sintéticos e analíticos tenham sido considerados opostos ou mesmo incompatíveis, Soares (2018) afirma que eles inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e também psicológico: o associacionismo. E nos seus pontos comuns, o ensino prevalece sobre a aprendizagem, reduzindo a alfabetização a uma escolha de método, onde a criança, considerada um ser passivo, recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do material escrito elaborado com a intenção de atender ao método pretendido.

Podemos dizer que houve uma ruptura metodológica em meados dos anos de 1980 com a divulgação do construtivismo²² no Brasil, que se opôs aos métodos sintéticos e analíticos. E fundamentada em Soares (2018) é válido ressaltar que o construtivismo não é uma teoria da alfabetização, nem mesmo método de alfabetização, mas sim, no seu sentido amplo refere-se “a uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento” e o sentido mais restrito refere-se “a uma teoria da aprendizagem” (SOARES, 2018, p. 20).

A esse respeito, Mortatti (2006) completa que há um deslocamento do eixo das discussões, passando sua atenção “dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança” (MORTATTI, 2006, p. 10), num constante questionamento das teorias e práticas, agora consideradas tradicionais.

Esse novo paradigma, denominado de construtivismo, tem como pressuposto a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, o foco é a criança que aprende num processo que se dá pela “construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2018, p. 21), com a proposta de oferecer aos estudantes materiais reais de leitura e de escrita, explorando os gêneros textuais em diferentes portadores de texto como por exemplo jornais, revistas e gibis, para então oportunizar a construção desses princípios e conceitos.

O construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. Nesse novo quadro teórico e conceitual, os métodos sintéticos e analíticos, agora classificados como “tradicionais”, são rejeitados, por contrariarem tanto o processo psicogenético de aprendizagem da criança quanto a própria natureza do objeto dessa aprendizagem: a língua escrita (SOARES, 2018, p. 21 - 22).

²² Paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de construtivismo, paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emilia Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica (SOARES, 2018, p. 20).

Considerando o exposto acima, o construtivismo se direciona para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, onde as peculiaridades de cada criança são consideradas nesse processo, deixando de lado um método único e predefinido que se torna inoportuno nesse contexto. Essa mudança é considerada uma “revolução conceitual” (SOARES, 2018, p. 22) na alfabetização, uma vez que o construtivismo propõe a “desmetodização”²³ com críticas aos métodos sintéticos e analíticos, que por sua vez, resultou em um sentido “negativo” contaminando o conceito de método de alfabetização de forma generalizada. Mortatti (2006) também compartilha do pensamento de o construtivismo apresentar-se como uma revolução conceitual no processo de desmetodização da alfabetização.

Smolka (2012) ressalta que o construtivismo “considera o ponto de vista da criança que aprende [...]”, onde a prática pedagógica precisa considerar “os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita” (SMOLKA, 2012, p. 65), visto que a criança participa ativamente “do processo de estruturação do pensamento” (SMOLKA, 2012, p. 67).

O caráter ativo da criança no processo de construção do conhecimento, na abordagem construtivista, também pode ser observado nos estudos de Solé e Coll (2003). Para esses autores,

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino partem do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo [...]. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal [...] (SOLÉ, COLL, 2003, p. 19)

Percebemos, diante dessa afirmação, a importância de a escola considerar a criança como um Ser que age, pensa e se constitui, não apenas no ambiente escolar, mas no seu contexto social. Smolka (2012), também parte do pressuposto que a criança é sujeito ativo e conhecedor, uma vez que elas “indicam a importância de se compreender a lógica interna das progressões das noções infantis sobre a escrita” (SMOLKA, 2012, p. 66).

O construtivismo foi dominante na área da alfabetização, tanto no discurso acadêmico, como nas orientações curriculares, quando a discussão em torno do método reaparece no sentido

²³ Entendendo-se por “desmetodização” a desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização (SOARES, 2018, p. 22).

de conduzir satisfatoriamente o processo de alfabetização, podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴ (PCNs) de 1997 nesse contexto.

Soares (2018) pondera o “fracasso” escolar em proporcionar às crianças o domínio da língua escrita, como o principal motivo das mudanças de paradigma e de concepções de métodos ocorridos na alfabetização do Brasil, uma vez que até os anos 1980, o método era visto como a solução para o “fracasso” observado nos altos índices de repetência e evasão. Surgiu na década de 1980 o construtivismo, não como um novo método, mas como uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, na tentativa de combater o “fracasso” em alfabetização com a finalidade de evitar que o sistema escolar continuasse falhando significativamente no processo de alfabetização.

Para que o construtivismo fosse disseminado entre os educadores, houve um esforço de convencimento “por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos”, por meio de “divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada” (MORTATTI, 2006, p. 10), isso para garantir a sua institucionalização.

Mesmo com a hegemonia exercida pelo construtivismo nas décadas de 1980 e 1990, o fracasso persistiu nas chamadas classes de alfabetização, o que antes era revelado por avaliações internas nas unidades de ensino, agora pode ser apontado pelas avaliações externas à escola, porém, não apenas nas séries iniciais, mas no decorrer de todo o ensino fundamental atingindo também o ensino médio, “traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados” (SOARES, 2018, p. 24).

O período marcado pela questão dos métodos em alfabetização foi considerado por Mortatti (2006) como um “complexo movimento” (MORTATTI, 2006, p. 13), devido a constante busca de sentido para a leitura e escrita.

Novamente o método em alfabetização foi apontado como um dos responsáveis pelo fracasso escolar e atualmente “torna-se uma dificuldade a resolver”, constituindo-se também “objeto de polêmica”. Dificuldade, devido as diferentes soluções propostas, e polêmica, por fazer reaparecer a discussão sobre métodos, sobretudo provocando “dúvidas sobre a possibilidade ou a necessidade de método para alfabetizar” (SOARES, 2018, p. 24).

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina, podendo ser adaptado às particularidades locais.

Para Mortatti (2006) qualquer discussão em torno dos métodos de alfabetização precisa ser “rigorosa e responsável”, pois “não pode desconsiderar o fato de que um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social” (MORTATTI, 2006, p. 14-15).

Frente a essa situação, Cagliari (2009) nos alerta quanto ao cuidado da reprodução de algum modelo de método, que por muitas vezes pode ser aplicado com repetições sem sentido. Para o autor, “a simples aplicação de um método ou de uma teoria conduz facilmente o processo pedagógico a reproduzir um modelo” (CAGLIARI, 2009, p. 9-10), tornando assim descontextualizado e desprovido de significado todo o processo de ensino e aprendizagem.

Soares (2018) atribui algumas possíveis causas de problemas em torno dos métodos de alfabetização, tendo em vista as diferentes concepções “sobre o **objeto** da alfabetização”, ou seja, “sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita” (SOARES, 2018, p. 25, grifo da autora). Nas palavras da autora,

Uma primeira causa de divergências quanto ao objeto da alfabetização é a maior ou menor importância atribuída, em diferentes métodos, a uma ou a outra das suas funções da língua escrita: na etapa da aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever? (SOARES, 2018, p. 25).

O fato é que independentemente do método utilizado, sintéticos ou analíticos que predominaram até os anos 1980, a leitura sempre ocupou espaço privilegiado na alfabetização com “métodos *de leitura*” e “livros *de leitura*” (SOARES, 2018, p. 25, grifo da autora), sendo a escrita limitada apenas à cópia ou ditado. Só a partir desse período, com a chegada do construtivismo no Brasil, a escrita passou também a ganhar destaque, foi entendida como produção textual com importante papel na alfabetização, enfatizou a escrita “espontânea”²⁵ ou “inventada”²⁶ (SOARES, 2018, p. 26) e propôs nesse período inicial de escolarização a escrita de textos de diferentes gêneros.

Cagliari (2009) ressalta que existem diferentes caminhos para atingir um resultado e propõe a necessidade de ensinar as crianças a “trabalhar com os conhecimentos” (CAGLIARI, 2009, p.11), numa constante valorização de suas descobertas. E, Smolka (2012) reforça a

²⁵ Quanto à expressão escrita espontânea, nem sempre a criança escreve espontaneamente, mas também provocada por ditado ou solicitação de adultos, logo, a expressão limita a escrita produzida pela criança a algumas situações, excluindo outras (SOARES, 2018, p. 231).

²⁶ A escrita inventada diz respeito ao que a criança faz ao relacionar, à sua maneira, letras que conhece e sons da língua que fala (SOARES, 2018, p. 231).

importância de considerar “as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2012, p. 65), no contexto escolar.

A segunda causa de desacordo quanto ao objeto de alfabetização “é a introdução, na área da cultura do escrito, do conceito de letramento”, que devido ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político, os limites quanto ao ensino e aprendizagem da língua escrita ampliaram-se, ganhando visibilidade nas práticas sociais, “o que exigiu, conseqüentemente, reformulação de objetivos e introdução de novas práticas no ensino da língua escrita na escola” (SOARES, 2018, p. 26).

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 27, grifo da autora).

Nessa perspectiva, a língua escrita é permeada pelas funções e experiências sociais de linguagem, uma vez que “a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos” (SMOLKA, 2012, p. 83-84).

Soares (2018) pondera que o diferente peso atribuído à leitura ou à escrita e a alternância entre alfabetização e letramento representam uma divergência quanto ao objeto da alfabetização, que se revela no que a autora chama de “facetas”²⁷ quando se considera os conceitos que fundamentam os diferentes métodos. Esclarece que há basicamente três principais facetas que discutem os métodos e propostas da aprendizagem inicial da língua escrita que podem explicar essas controvérsias.

A primeira faceta é a linguística, também mencionada pela autora de alfabetização, cuja apropriação do sistema alfabético-ortográfico e as convenções da escrita tornam-se objeto de conhecimento, uma vez que requer processos cognitivos e linguísticos específicos, conseqüentemente estratégias singulares de ensino e aprendizagem.

Entra em foco a segunda faceta, que é a interativa, onde as habilidades de compreensão e produção de texto são objeto de conhecimento, o que pede outras possibilidades cognitivas e linguísticas, logo outras alternativas no processo de ensino e aprendizagem. A faceta interativa

²⁷ A palavra faceta será usada para designar componentes da aprendizagem inicial da escrita [...]. Uma só faceta de uma pedra lapidada não é pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*. (SOARES, 2018, p. 33, grifo da autora).

é vista “como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2018, p. 29).

Por fim, a terceira faceta é a sociocultural, os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita são objeto de conhecimento, fato este que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicas de usos, funções e valores atribuídos à escrita para promover a introdução nesse contexto.

A faceta interativa, como também a sociocultural, são consideradas por Soares (2018) como parte do processo de letramento. Discorre que a faceta interativa também tem predominância nos métodos sintéticos e analíticos “para os quais o objeto da aprendizagem inicial da língua escrita é o sistema alfabético-ortográfico, [...] codificação e decodificação da escrita”, assim como tem influência no construtivismo uma vez que “as competências a ela vinculadas são consideradas decorrência da inserção da criança no mundo da cultura do escrito” (SOARES, 2018, p. 29 - 30).

As discussões acerca dos métodos de alfabetização vêm se apresentando como uma constante, devido à complexidade que gira em torno da aprendizagem inicial das funções da língua escrita, isto é, ler e escrever, que ora se igualam em alguns aspectos, se diferenciam, distinguem e ao mesmo tempo se complementam quanto à natureza e funções de suas facetas.

Nesse aspecto, muitas são as questões “envolvidas nesse processo multifacetado” que apresentam o desafio na “busca de soluções para as dificuldades de nossas crianças em aprender a ler e escrever e de nossos professores em ensiná-las” (MORTATTI, 2006, p. 14), para então superar os percalços encontrados, a fim de atingir o sucesso no âmbito pedagógico.

A alfabetização na sua dimensão pedagógica,

[...] embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2018. p. 35, grifo da autora).

Dessa maneira, a especificidade de cada faceta deve ser considerada como parte de um todo, evitando fragmentar o processo no contexto do ensino. Fazendo analogia com o sentido utilizado para a palavra faceta, exposto na nota 27, se por um lado, nós professores orientamos e ensinamos nossos estudantes conforme os princípios e pressupostos teóricos que embasam a prática pedagógica, por outro lado nós professores aprendemos diante do contexto ao qual

somos inseridos. Direção, coordenação pedagógica, demais docentes, corpo administrativo, estudantes e pais, contribuem com nosso processo de ensinar e aprender diariamente.

Esse processo inicia com a formação inicial do professor, e vai se construindo e constituindo com a formação continuada, muitas vezes oferecida pela secretaria a qual o profissional está inserido, ou por meio de estudos e/ou cursos de pós graduação que o próprio docente busca para sua prática pedagógica a fim de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, norteando-se também pelas legislações, programas e outros.

Sob o viés do alfabetizar letrando, o universo infantil precisa ser considerado na prática pedagógica docente. Desse modo as linguagens lúdicas, com ênfase na criança, constituem o capítulo II. Com aporte teórico em Piaget (2017), entre outros autores, estudamos temas relacionados às condutas lúdicas, classificadas por ele como jogos. As reflexões fundamentadas em Ariès (2018) se dão em torno do sentimento de infância, sobre a condição do Ser criança; Bujes (2006) e Costa (2006) também nos auxiliaram nessa compreensão.

2. A CRIANÇA NO CONTEXTO DO BRINCAR

O sentimento de infância corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, [...] (ARIÈS, 2018).

Em se tratando de crianças, as possibilidades para estimular o seu desenvolvimento, seja no aspecto físico, cognitivo, emocional, afetivo e social são imensas se considerarmos o universo de experiências ao qual estão inseridas.

Os profissionais do contexto escolar precisam estar atentos às questões que permeiam o universo infantil, aproveitando para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem por meio de situações que são próprias da criança, em que as linguagens lúdicas tornam-se fator essencial nessa ação, reconhecendo e respeitando a condição de criança por meio de práticas pedagógicas contextualizadas que consideram o ritmo de cada criança.

2.1 Sentimento de Infância: olhar para a condição do Ser criança

A criança, para Merleau-Ponty (1990), expressa seus sentimentos desde muito pequena, seja por meio de gestos, movimentos do corpo, e da imitação das primeiras palavras, numa constante relação com o outro, “o outro é o intermediário universal entre o mundo e a criança” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 41).

Ao analisar a “relação circular” do adulto com a criança, Merleau-Ponty (1990), aponta para a “conduta de dominação” do adulto sob a criança desde os tempos antigos, que “parece-nos natural e necessária”, posto que “a criança é o que acreditamos que ela seja, o reflexo do que queremos que ela seja” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 97-98), numa visão estereotipada de autoridade e repressão, que permeiam o desenvolvimento infantil.

É válido nesse momento mencionar Ariès (2018), que em seus estudos pondera que a criança sempre existiu, porém o olhar para a condição de criança, ou seja, para o sentimento de infância, surgiu muito depois.

A princípio a infância era considerada apenas como um período de transição para a vida adulta, vista como uma fase sem importância. Contudo, com o surgimento de um novo sentimento de infância denominado por Ariès (2018) de “paparicação²⁸”, “a criança, por sua

²⁸ O autor se refere a um sentimento superficial que era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho. (Ariès, 2018. X Prefácio)

ingenuidade, gentileza e graça” (Ariès, 2018, p. 100) teve um olhar mais atencioso direcionado às suas particularidades, e o sentimento de infância foi conquistando espaços significativos, tanto no contexto familiar, quanto social e educacional.

De acordo com Merleau-Ponty (1990), o pensamento de a criança ser considerada um “adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto porém inacabada, imperfeita”, perdurou por muito tempo, o que para o autor é uma ideia negativa, uma vez que “a consciência infantil é diferente daquela do adulto, não por seu conteúdo, mas por sua organização [...], é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 175).

Considerando que as crianças passam por experiências importantes em seu desenvolvimento, relacionadas à aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, que podem repercutir nas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo, tanto no contexto familiar, social e cultural, estas experiências são consideradas como fonte de estímulos para aguçar a curiosidade, logo, estimular o pensamento.

Nesse contexto, um dos objetivos da escola, principalmente ao receber crianças pequenas, é o de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2017, p. 34), e para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança torna-se fundamental a parceria entre escola e família a fim de compartilhar responsabilidades. É válido esclarecer que a expressão “compartilhar responsabilidades” não significa um deixar a cargo do outro, mas sim, cada um, escola e família assumirem e cumprirem o seu papel.

Essa cooperação entre escola e família precisa estar articulada, na prática do diálogo, para valorizar a criança como criança, respeitando o tempo para o seu desenvolvimento. O Artigo 4º das DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, apresenta a definição de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

Nos reportamos novamente ao Artigo 9º das DCNEI (2009), que estabelece as interações e a brincadeira como eixo estruturante da prática pedagógica, uma vez que ao brincar a criança se posiciona como ser ativo, vivencia desafios e se propõe a resolvê-los, constitui relações significativas próprias do seu universo infantil. A BNCC (2017) expõe que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p.35)

É fundamental para a criança vivenciar situações de brincadeira no ambiente escolar, assim cabe também ao professor proporcionar momentos para essa prática de interação, onde a reflexão, seleção, organização, planejamento e acompanhamento torna-se parte integrante desse processo. De tal modo que a “ação lúdica deve ser considerada uma linguagem da infância”, considerando que “a criança ao brincar compreende melhor as relações e as condições do seu entorno, interpretando, criando e recriando momentos e espaços de diálogo, lazer, interação e aprendizagem” (CARVALHO, 2013, p. 52).

Os momentos de brincadeira também precisam ser registrados – ora pelo professor, pela criança, por meio de relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, entre outros, para ponderar os avanços, conquistas, como também dificuldades encontradas para uma possível reorganização das situações de interação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe em seu Artigo 2º que “considera-se criança, [...] a pessoa até doze anos de idade incompletos”, logo mais no Artigo 6º “levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.” (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Se a própria interpretação do ECA considera a criança, como também o adolescente, um Ser em desenvolvimento, as escolas precisam respeitá-los nas suas particularidades com práticas educativas que respeitem a condição da criança, aproveitando o momento para estimulá-las no processo de ensino e aprendizagem, onde as linguagens lúdicas ganham espaço nessa ação, uma vez que o brincar e a diversão estão compreendidos no inciso IV do Artigo 16 e o “direito à educação, visando o pleno desenvolvimento” da criança e do adolescente previsto no Artigo 53 desta mesma Lei.

Nesse sentido as crianças precisam ser entendidas enquanto sujeitos que vivem numa cultura com características próprias, uma vez que ao pensar nessa condição de Ser da criança estamos nos referindo ao sentimento de infância, que por sua vez se constrói e se modifica de acordo com as transformações sociais, o que para Merleau-Ponty (1990) “significa

simplesmente que há uma pluralidade de possibilidades em todas as crianças” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 181), e em consequência as práticas educacionais e pesquisas voltaram-se para os sujeitos infantis.

Para Bujes (2006),

Pensar a infância como invenção nos permite entender não apenas como e porque mudam as concepções de infância, mas também como são diferentes, de uma época para outra os próprios sujeitos infantis. Assim, compreender que a infância tem um significado cambiante, sendo marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a este conceito o caráter de uma construção social (BUJES, 2006, p. 16).

A compreensão de infância nos seus diferentes momentos e contextos sociais é o que Bujes (2006) denomina de “invenção da infância”, que se constitui em um “tempo de ser criança”. Assim houve um despertar pelos saberes da infância, que tornou-se motivo de interesse não apenas no aspecto educacional, como também no campo das políticas²⁹, sociologia³⁰, psicologia³¹, entre outros.

Contudo, as contribuições da Pedagogia, com produções dos saberes para a infância que pensou nas práticas educacionais voltadas aos sujeitos infantis, amparada pela Biologia e Psicologia, colocou à disposição dos docentes “um aparato técnico para conhecer melhor a criança e conseqüentemente ajustar as experiências escolares aos seus interesses, necessidades, etapas de desenvolvimento” (BUJES, 2006, p. 19).

No entanto, devido aos poucos registros teóricos e metodológicos do momento, alguns estudiosos a partir dos anos 1980, passaram a direcionar seus estudos para a criança e a infância enquanto campo da sociologia. Por um lado, esses estudos passaram a analisar as questões sociais “que afetam diretamente a condição de ser criança”, por outro lado começaram a destacar a importância de considerar “o papel das crianças como atores e participantes da sociedade” (COSTA, 2006, p. 52).

²⁹ As políticas podem ser entendidas inserindo-as no seguinte contexto: em geral, de uma grande meta, proposta em âmbito federal, saem as diretrizes estratégicas, que preveem a criação dos programas que, por sua vez, estipulam ações a serem desenvolvidas (COUTINHO, 2006, p. 23).

³⁰ Os estudos sociológicos sobre a infância podem contribuir efetivamente na reconstrução de interpretações e análises pedagógicas acerca da infância e dos fenômenos educativos a partir das representações configuradas nas múltiplas relações que se estabelecem entre as crianças e o mundo social (COSTA, 2006, p. 47).

³¹ Um dos objetivos centrais da psicologia, em especial da vertente conhecida como psicologia do desenvolvimento, é descrever as funções psicológicas das crianças em diferentes idades, para entender como tais funções mudam com a idade, ou seja, saber quando e como cada tipo de comportamento vai aparecendo (COUTINHO, 2006, p. 82).

Costa (2006) fundamentada pelas pesquisas dos sociólogos Willian A. Corsaro (1997) e Manuel Jacinto Sarmiento (2004), afirma que por um bom tempo as abordagens sobre criança e infância, estavam relacionadas aos papéis passivos que assumiam nas relações sociais, e que a partir das análises aprofundadas da Sociologia da infância passou-se a considerar como elemento fundamental “a fala das crianças para verificar o que estas apontam sobre sua cultura e mundo social”, ou seja, “para a compreensão das culturas infantis”, uma vez que apresentam formas específicas de “compreensão, representação e simbolização do mundo”. Assim, para estes sociólogos “a infância é uma categoria social e, ao constituir-se como objeto de pesquisa, deve ser merecedora de todo cuidado e atenção no que diz respeito às metodologias a serem adotadas” (COSTA, 2006, p. 54-55).

As representações sobre o mundo social são construídas pelas crianças a partir de todas as situações vivenciadas no cotidiano, em casa, na escola e na rua. Ao serem escutadas, suas falas apresentam não só os relatos das várias situações vividas no cotidiano, mas também a expressão de revolta pelas situações impostas tanto pela escola como pelas circunstâncias sociais nas quais vivem. São impedidas muitas vezes, de agir, brincar e usufruir dos espaços e situações em que poderiam exercer o próprio jogo da infância (COSTA, 2006, p. 57).

Considerando que a criança permanece um bom período de sua vida em ambiente escolar, a escola também é vista como espaço de construção de identidade social, será que nós educadores estamos propiciando momentos que valorizam o sentimento de infância, estimulando o processo de socialização entre os pares ou até mesmo com os adultos, que possa favorecer a produção do conhecimento pela criança? Nós educadores direcionamos nosso olhar para a criança por meio de ações pedagógicas voltadas para as suas particularidades de modo a dar voz a esse sujeito infantil? Fazemos uso das linguagens lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, no período inicial de escolarização, uma vez que é uma linguagem própria do universo infantil?

Carvalho (2013) aponta para a necessidade de compreendermos a criança no momento presente, respeitando a sua condição de criança, ou seja, despertando e vivenciando o sentimento de infância. Para a autora:

Em momentos mais contemporâneos, aparece a compreensão do sentimento de infância como condição social, no tempo e espaço que essa infância ocupa, sendo considerada em seu momento presente, no hoje, em todas as suas manifestações, necessidades, produções e compreensões de mundo, e não como um momento de preparação para um futuro cidadão, no reconhecimento de um Ser que vive e habita o mundo no hoje: como criança. Não como um momento cronológico, mas como um momento da existência humana (CARVALHO, 2013, p. 28).

Nesse fio condutor, a contribuição de estudos para a compreensão do sentimento de infância na atualidade, constituiu-se a partir dos diferentes olhares considerando as particularidades de cada época, tempo e espaço vividos, o que não significa que a condição de criança era respeitada, nem pela família, nem pela sociedade. Assim, ao considerar “a maneira que a criança faz parte como sujeito ativo ou não em uma sociedade, é determinante para o sentimento de infância deste ou daquele espaço” (CARVALHO, 2013, p. 51).

Porém, se por um lado a criança tem sua condição respeitada enquanto sujeito ativo que pensa, brinca, posiciona-se, manifesta-se, por outro lado, esse sentimento de infância, muitas vezes, perde o sentido se observarmos o espaço escolar da maneira como está posto, e da maneira como as atividades são propostas, uma vez que professores enfrentam salas lotadas, com tempo reduzido para o brincar, que constitui o aprender da criança, cumprindo os conteúdos estabelecidos no currículo escolar que é definido pelo sistema, muitas vezes, de maneira mecanizada, sem sentido e descontextualizado da linguagem da criança que é a ludicidade.

2.2 Reflexões à luz das Linguagens Lúdicas

Nesse momento nos reportamos às reflexões de Huizinga (2000), que pondera o caráter lúdico presente na própria cultura, com fundamental importância para o desenvolvimento da sociedade, aponta que o elemento lúdico permeia “as diversas atividades da vida” e é por meio da forma lúdica “que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo” (HUIZINGA, 2000, p. 37) em todo o processo evolutivo.

Considerando o momento contemporâneo, Huizinga (2000) questiona: “em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (HUIZINGA, 2000, p. 140).

Podemos transpor essa reflexão também para o contexto escolar, uma vez que o professor desenvolve uma função importante na vida das crianças, pois, depois da família, a escola é o segundo ambiente que ela está inserida. O professor deve motivá-las, propiciando que sintam prazer em aprender. Com isso, é necessário que o professor compreenda que o ensino precisa perpassar atividades lúdicas – linguagem da criança, promovendo uma aproximação com os estudantes, para que eles se sintam seguros e tenham prazer em aprender

a partir de uma linguagem que é própria de sua idade e compreensão. O currículo precisa ser trabalhado a partir desse entendimento.

De acordo com Feil (1986), “o jogo lúdico é, sem dúvida nenhuma, a maneira mais natural de despertar na criança a atenção para uma atividade” (FEIL, 1986, p. 33), e Santos (2011), estuda o lúdico como sinônimo de brincar e jogar, por favorecer a autoestima da criança e propiciar “situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas”, completa que “brincar e jogar são fontes de prazer, mas são simultaneamente, fontes de conhecimentos” (SANTOS, 2011, p. 2), o que nos leva a considerar a ludicidade como parte integrante da ação educativa. Para o autor o jogo³², o brinquedo³³ e a brincadeira³⁴ permeiam as atividades lúdicas por estarem presente na vida do ser humano desde o nascimento.

Benjamin (2009), completa que o “brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 2009, p. 85), o que significa que, mesmo inserida numa sociedade adulta, a criança revela o seu Ser pelo ato de brincar. Para o autor, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’”, de maneira a transformar as experiências em hábito, “pois é o jogo [...] que dá à luz todo hábito” e “o hábito entra na vida como brincadeira” (BENJAMIN, 2009, p. 102), que se constitui em linguagens necessárias nas aprendizagens que antecedem a alfabetização.

Nesse fio condutor, tendo como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores alfabetizadores à luz das linguagens³⁵ lúdicas, propomo-nos a apresentar algumas ações lúdicas, que trabalham com as necessidades das crianças, como por exemplo, histórias infantis e contos de fadas, poesias, listas, teatro, música, palavras cruzadas, bingo, dominó, boliche, desenho, dentre outras possibilidades existentes, que apontadas pelos sujeitos da pesquisa, constituem-se parte integrante na ação pedagógica, significativas e necessárias para o processo de ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização, por entenderem que fazem parte do universo infantil, respeitando o sentimento de infância, e possíveis de serem trabalhadas em todas as áreas de conhecimento.

³² O jogo tem caráter socializador, aproxima os envolvidos aos sentimentos de solidariedade, além do afeto no âmbito da sala de aula, entre elas a alegria (SANTOS, 2011, p. 6).

³³ O brinquedo como suporte da brincadeira tem a consequência de fazer com que a criança estimula-se no momento vivenciado (SANTOS, 2011, p. 6).

³⁴ As brincadeiras são admiráveis instrumentos de realização para o ser humano, especialmente para as crianças; reúnem potencialidades de concentrar a atenção, descobrirem erros e especialmente, de permanecer em atividade (SANTOS, 2011, p. 5).

³⁵ A linguagem é viva, é a expressão de um ser que se desenvolve em sua totalidade: emocional, cultural, social e intelectual (LIMA, 2002, p. 164).

Iniciamos com as histórias infantis e contos de fadas, que segundo Azevedo (2017), a prática de sua contação “é uma arte que forma a criança em todos os seus aspectos”. (AZEVEDO, 2012, p. 1). Nesse sentido,

Ao ouvir histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar sua imaginação, ampliar seu vocabulário, permitir sua autoidentificação e autorreconhecimento, aprender a refletir para aceitar situações relativas às dimensões diversas da vida, além de desenvolver o pensamento lógico que favorece a memória e o espírito crítico através da manifestação de humor e de satisfação de sua curiosidade natural (AZEVEDO, 2012, p. 1).

As histórias infantis e contos de fadas propiciam, para as crianças, um universo de possibilidades, uma vez que esses textos não são limitados a uma época nem a uma cultura específica. Muitas vezes é na escola que elas têm o primeiro contato com materiais diversos de leitura, ou com adultos leitores.

A contação de histórias é fator essencial no processo de alfabetização e letramento, uma vez que, “é por meio dela que o mundo da escrita sistematizada será apresentado às crianças, de maneira lúdica, prazerosa, através do imaginário (proporcionado pela contação) é possível conhecer novos lugares, descobrir outros modos de pensar, de agir e de ser” (MACHADO, 2015, p. 7640). É importante que o professor ao contar e ler histórias, não tome para si “o privilégio de contar, encenar, comentar” (FEIL, 1986, p.20), pois a criança precisa participar de forma ativa desse processo.

Por meio das histórias infantis, “as crianças formam o seu próprio mundo, um pequeno mundo inserido no grande. [...] Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo” (BENJAMIN, 2009, p. 58), e aprende tanto no ouvir, como no contar ou recontar histórias, que pelo encanto que os livros apresentam nos textos, imagens e cores “abre-se um mundo próprio para a percepção infantil” (BENJAMIN, 2009, p. 64).

A prática de contar histórias e contos tem como objetivo “encantar a todos com a magia que representa”, onde a “linguagem dos símbolos” se faz presente, com a finalidade de “atender à imaginação e aos anseios humanos de responder dilemas como medo, alegria, perdas, angústias e outros”. Nessa direção, “todas as crianças carecem do lúdico para compreender o mundo que as cerca, e ouvir histórias se torna um meio de compreender e traduzir este mundo, além de facilitar a compreensão de sentimentos que não sabe definir, mas que estão presentes” (AZEVEDO, 2012, p. 3).

Observo que o manuseio do livro, pela criança, também torna-se fundamental, por estimular o contato com as diferentes linguagens, oral e escrita, que favorece o ler e escrever, processo importante na alfabetização, visto que o acesso, ao mundo das histórias infantis, possui a “função de contribuir com as relações afetivas das crianças com os livros, de forma a proporcionar prazer, estimular a criatividade, a curiosidade, a imaginação, a fantasia e a aquisição da escrita sistematizada” (MACHADO, 2015, p. 7638).

Outra atividade que permeia as linguagens lúdicas é o trabalho com o gênero poético, para Domingues (2015), “a poesia fala com a criança ao revelar o mundo de forma lúdica, e por meio dela a criança penetra no mundo da fantasia e consegue imaginar ao entrar no jogo promovido pelas palavras durante a leitura” (DOMINGUES, 2015, p. 9344).

O trabalho com a poesia oportuniza o contato, ao mesmo tempo, com um texto divertido, desafiador, que valoriza o conhecimento prévio da criança, por enfatizar temáticas como por exemplo, folclore³⁶, humor³⁷, vida cotidiana³⁸, sentimentos³⁹ e animais⁴⁰, que fazem parte da vivência infantil.

A inserção do universo poético para a criança, “representa uma fonte de estímulos” que a instiga “ao desenvolvimento da autoestima, desenvolve o raciocínio, a criatividade”, colocando-a numa “posição de engrandecimento tanto no emocional como no lado cognitivo, além da mediação nos processos de leitura e escrita” (SANTOS, 2017, p. 34), assim pode ser considerada como uma ferramenta pedagógica em potencial.

Esse gênero textual também pode ser visto “como brincadeira, como jogo de palavras”, pois possibilita às crianças se “atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmos e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas” (SANTOS, 2017, p. 39), que pela escuta, reflexão e exploração, constrói sentido no compartilhamento de ideias, por meio da expressão e comunicação que é estabelecida pelo mundo da poesia.

Cagliari (2009), enfatiza a importância de atividades com rimas em sala de aula, orienta que “o professor pode escrever na lousa as palavras rimadas, ditadas pelos alunos, fazendo

³⁶ O folclore é originário das manifestações populares e acompanha o ser humano desde o seu nascimento, as parlendas e cantigas estão inseridas nessa temática (DOMINGUES, 2015, p. 9346).

³⁷ O humor está presente no ato de brincar com as palavras no poema, no jogo de ideias e conceitos e na reinvenção do cotidiano que levam a criança ao riso (DOMINGUES, 2015, p. 9347).

³⁸ Aborda aspectos rotineiros do dia-a-dia, tais como estudar, trabalhar, encontrar amigos, conversar, etc (DOMINGUES, 2015, p. 9347-9348).

³⁹ Os sentimentos abordados nos poemas abrangem afeto, carinho, amor, apego. Pode ser tratado em diversos aspectos, nos relacionamentos entre pais, irmãos, familiares, amigos, namorados e objetos (DOMINGUES, 2015, p. 9348).

⁴⁰ Privilegiam-se os animais animizados e enfatiza-se seus aspectos descritivos, tais como suas vozes e sua natureza simples e ingênua (DOMINGUES, 2015, p. 9348).

colunas, de tal modo que se perceba na escrita que todas essas palavras terminam com um mesmo conjunto de letras e sons” (CAGLIARI, 2009, p. 173), onde as próprias crianças, enquanto sujeitos ativos, podem fazer as marcações das terminações.

Para que essa prática se torne eficaz em sala de aula, as atividades que envolvem o campo poético, precisam de um planejamento contextualizado, a fim de trabalhar com as possibilidades que a poesia oferece no ambiente alfabetizador.

As listas também constituem-se parte integrante no processo de alfabetização e letramento na perspectiva das linguagens lúdicas, elas são textos que têm por função específica de “organizar dados ou então servem de apoio à memória” (DRULIS, 2013, p. 1). Para Cagliari (2009) “a memorização faz parte do processo de reflexão, trazendo para a prática do aprendiz todos aqueles conhecimentos necessários para que ele tome as decisões corretas” (CAGLIARI, 2009, p 47), fator fundamental para a aprendizagem na construção do conhecimento.

Por conter o fator da memória no sentido do pensamento, as listas são muito utilizadas “em atividades de leitura e escrita voltadas para a reflexão do sistema de escrita alfabética” (MASSUCATO, MAYRINK, 2013, p. 3), são consideradas “referência de memória visual e auditiva dos fonemas e de seus respectivos grafemas” (DRULIS, 2013, p. 1), onde as crianças podem recorrer a elas sempre que necessário.

O caráter lúdico das listas está em desafiar as crianças, mesmo àquelas que ainda não sabem ler, na leitura e identificação de algumas palavras nelas contidas, como por exemplo, após a produção de uma lista de frutas, pede-se que as crianças encontrem determinadas palavras, colocando “em jogo tudo o que sabem para encontrar a palavra solicitada pelo professor” (MASSUCATO, MAYRINK, 2013, p. 3).

É interessante elencar listas com “temas variados [...] e junto com as crianças” (MASSUCATO, MAYRINK, 2013, p. 2), a fim de considerar o contexto ao qual estão inseridas, bem como sua função social, trabalhando com as diferentes áreas de conhecimento. Desse modo, Cagliari (2009) destaca que “e escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou um ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolve, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura” (CAGLIARI, 2009, p. 115).

Drulis (2013) sugere algumas atividades nas quais enfatiza a construção da escrita e da leitura. Para ressaltar a escrita podemos,

Listar as palavras dos textos trabalhados, classificando-as de acordo com: a primeira e a última letra; número de letra e de sílaba, vogais e consoantes, primeiras e últimas sílabas. Lista de nomes de animais, frutas, verduras, cores, plantas, objetos, brinquedos, brincadeiras, super-heróis, novelas, filmes, time de futebol, etc. Lista de

nomes dos/as alfabetizando/as da classe, dos/as professores/as ou dos/as funcionários/as da escola. Lista de nomes dos/as alfabetizando/as presentes ou ausentes, aniversariantes do mês. Lista de ingredientes de uma receita. Lista de materiais necessários para fazer uma pipa ou um brinquedo. Lista de animais que serão estudados em um projeto. Lista de personagens prediletas dos gibis. Lista de títulos das histórias já lidas em classe, etc (DRULIS, 2013, p. 1).

Para realçar a construção da leitura,

Marcar, em uma lista, a história que foi lida no dia anterior. Marcar, em uma lista, a história que deseja ouvir novamente. Marcar, em uma lista, a história que o professor ditou. Localizar em uma lista de frutas quais serão utilizadas na salada de frutas. Encontrar em uma lista a brincadeira que já sabe e que pode ensinar aos colegas (DRULIS, 2013, p. 1).

Ao realizar atividades como as mencionadas acima, a criança estabelece estratégias de leitura e escrita, cria hipóteses, tem a possibilidade de refletir e analisar sobre o que está lendo e/ou escrevendo, e, portanto, ampliar seus conhecimentos. Cabe ao professor, ao perceber que estão com dificuldade nessa reflexão, dar dicas e informações necessárias para o cumprimento da atividade, sempre questionando a turma, como por exemplo, a letra que inicia a palavra, a letra que a palavra termina, e assim por diante. Cagliari (2009), elucida que “escrever listas para mostrar as funções das letras será um procedimento cotidiano” (CAGLIARI, 2009, p. 140), o que auxiliará no estudo reflexivo de novas possibilidades na construção da leitura e da escrita.

O trabalho com listas favorece o aspecto interdisciplinar, uma vez que o professor pode enfatizar a leitura e escrita por meio de diferentes conteúdos que estão inseridos no currículo escolar abordando não apenas o currículo de língua portuguesa, como também as demais áreas de conhecimento, como matemática, ciências, história e geografia, educação física, arte, por exemplo.

O teatro também tem sua importância no contexto educacional, que visto como um instrumento metodológico lúdico é mais um recurso a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, de modo que “perceber o jogo teatral como um colaborador na construção e desenvolvimento da personalidade da criança, em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais é extremamente relevante [...] no processo de alfabetização” (BARROS, et. al., 2019, p. 1207).

Nesse contexto, o jogo teatral amplia as potencialidades das crianças, por seu caráter lúdico e criativo, que utilizado de maneira sistemática e intencional em sala de aula em turmas de alfabetização, apresenta a finalidade de “desenvolver na criança a habilidade da leitura, escrita e interação social [...] uma vez que estimula a criatividade, imaginação, dando

possibilidade para que elas aprendam por meio do jogo, ludicidade e brincadeira” (BARROS, et. al., 2019, p. 1207), que é uma linguagem própria do universo infantil.

A função pedagógica do teatro infantil abrange uma série de vantagens às crianças, assim elencadas por Arcoverde (2008),

o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a imitação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

As vantagens apresentadas pela autora supracitada, está em ir além de simplesmente assistir uma peça teatral com as crianças, mas envolvê-las em todo o processo de criação, desde a escolha do tema, personagens, adequação das falas, tempo para realização, espaço, materiais disponíveis, entre outros, para enfim realizar sua representação de maneira significativa no âmbito pedagógico e artístico.

A partir do teatro ou encenação, a criança desenvolve diferentes formas de expressão “[...] recitação, música, dança, improvisação” (BENJAMIN, 2009, p. 116), e os gestos sinalizadores predominam na arte infantil de encenar por representar “a síntese desses gestos” (BENJAMIN, 2009, p. 116), apropriando “de maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos” (BENJAMIN, 2009, p. 118) na conquista de novos espaços.

Para que a atividade proposta com o jogo teatral no ambiente escolar seja satisfatória, torna-se fundamental que o “professor possua um embasamento teórico-metodológico que lhe dê condições de desenvolver seu trabalho com segurança, qualidade visando a formação das crianças” (BARROS, et al., 2019, p. 1213). É válido nesse momento chamar a atenção para o apoio da coordenação pedagógica e parceria com demais professores para superar as dificuldades que poderão surgir no decorrer do percurso.

A música ao mesmo modo permeia a alfabetização e letramento sob o viés das linguagens lúdicas, é vista como um gênero textual de grande importância no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser administrada em qualquer disciplina, propiciando também a interdisciplinaridade de conteúdos. Nesse enfoque, a música contribui para a prática do letramento. Feier e Gedoz (2015), ponderam que

O ato de cantar, dançar, ler uma letra de música, é a coerência que faz a junção entre a prática de ler e escrever com a presença do contexto cultural do sujeito de tal forma dinamizadora, interativa, participativa, animada, ou seja, de forma totalmente voltada para a criança que está recém dialogando com o grafema e o fonema. (FEIER; GEDOZ, 2015, p. 5)

Vemos que a prática musical tem sua relevância para as crianças, especialmente para as que estão adentrando ao mundo letrado no contexto escolar, ou seja, aquelas que estão iniciando o processo do alfabetizar letrando, tendo a música uma função significativa não apenas como meio de socialização, como também de aprendizagem, visto que “quando a criança entra em contato com a música pode desenvolver muitas habilidades e competências” (ALMEIDA; COSTA, 2017, p. 2), principalmente no período inicial de escolarização, uma vez que a música vista como meio de aprendizagem, proporciona aos estudantes “momentos de prazer, descontração, concentração [...], de pensarem, perceberem, conscientizando-os, também, de suas dificuldades e limitações na vivência no mundo e com as pessoas” (CARVALHO, 2005, p. 82).

O uso da linguagem musical no ambiente escolar vai desde “pequenas canções, para focalizar a atenção” das crianças, “até o trabalho com conteúdos diversos, que envolvem a sociedade na vida do aluno”, bem como “envolvem o aluno na sociedade” (FEIER; GEDOZ, 2015, p. 5-6).

A criança é envolvida pelos sons e ritmos musicais desde muito pequena, em casa, em ambientes externos que frequenta, em todo seu contexto social, e a escola pode aproveitar esse envolvimento musical a seu favor “abrindo portas para vários conhecimentos”, porque por meio da música “a criança pesquisa materiais que produzem sons, descobre instrumentos, inventa e imita melodias, pois é envolta de música o tempo de todo” (ALMEIDA; COSTA, 2017, p. 3).

Nesse aspecto, a escolha da música pela criança reflete o ambiente social o qual está inserida, e cabe ao professor fazer a intervenção necessária para o aspecto alfabetizador, uma vez que os sons musicais “contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora, da memória, da integração social, da percepção sensorial, da psicomotricidade, da noção de tempo e espaço, da expressão corporal, oral e gráfica, além do desenvolvimento dos sentidos” (FEIER; GEDOZ, 2015, p. 6), pontos essenciais que auxiliam na prática pedagógica, no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da alfabetização e do letramento.

Considerando Carvalho (2005), é importante que o docente tenha um olhar sensível no trabalho com a música em sua prática pedagógica, “para que se possa compreender o prazer que a criança revela ao explorar, pesquisar, criar com a natureza, com os sons, com as cores e

o movimento que a vida reflete”, numa relação “que se revela na cognição e no afeto”, porque nesse fio condutor “a música lida com o Ser total do homem” (CARVALHO, 2005, p. 65), de tal modo “que faz parte do homem e que envolve seu perceber, seu sentir, seu experimentar, seu imitar, seu criar e re-criar, seu refletir” (CARVALHO, 2005, p. 81), apontadas pela autora como características essenciais ao homem.

Mais uma atividade a ser considerada é a de palavras cruzadas, que se organiza em um “jogo de pergunta com uma única palavra como resposta e que podem cruzá-las no sentido horizontal ou vertical” (NOGUEIRA; SOUZA; SILVA, 2008, p. 1). As palavras cruzadas são utilizadas como ferramenta didática por “criar oportunidades onde o desafio e a curiosidade são favorecidos, facilitando o trabalho na construção do conhecimento” (NOGUEIRA; SOUZA; SILVA, 2008, p. 1)

As crianças exercem papel ativo na busca de informações a fim de preencher o quadro das palavras cruzadas em estudo, dessa maneira, esse jogo, funciona como mais uma estratégia no desenvolvimento do “gosto pela leitura e escrita no momento inicial da aprendizagem” (CARNEIRO, 2009, p. 2), onde os estudantes se utilizam dos conhecimentos prévios que possuem.

Nessa direção, as palavras cruzadas, utilizadas na prática dos professores alfabetizadores, constituem o caráter lúdico, no sentido dinâmico que essa estratégia apresenta como apoio do processo de ensino e aprendizagem, sendo “capaz de motivar e estimular o interesse” das crianças pelos conteúdos propostos, como também colaboram para trabalhar com as dificuldades que os estudantes venham a apresentar “no desenvolvimento do pensamento e da linguagem” (NOGUEIRA; SOUZA; SILVA, 2008, p. 1), com o qual a criança descobre as respostas partindo do próprio erro e/ou acerto.

É importante que o professor faça o registro das observações que ele venha a perceber ao longo da atividade, seja pelos possíveis erros e/ou acertos da turma, de forma a consentir que o estudante pratique a experimentação, “deixar que erre, que descubra seu erro e tente novamente. Isto é, permitir que a criança vivencie suas aprendizagens” (FEIL, 1986, p. 17), as quais servirão de diagnóstico para nortear as próximas atividades, contendo uma série de elementos, que selecionados e organizados “atendam às necessidades da criança” (FEIL, 1986, p. 73).

As palavras cruzadas podem abordar os mais diferentes temas em sala de aula, portando é importante torna-la ainda mais significativa, trabalhando o contexto da criança.

Outra atividade que valoriza a linguagem lúdica é o jogo de bingo, visto como uma “estratégia mais dinâmica e interativa” (CASAGRANDE, 2013, p. 1), oportuniza o trabalho em diferentes áreas de conhecimento.

Os jogos de bingo desempenham um papel importante na construção de conceitos, ampliando o conhecimento, pois “[...] estimulam a imaginação, promovem o raciocínio lógico, contribuem para a organização do pensamento, exigindo atenção e concentração [...], auxiliam no desenvolvimento cognitivo, afetivo, social das crianças” (CASAGRANDE, 2013, p. 1), por esses e outros motivos precisam ser valorizados na prática pedagógica do professor alfabetizador, por promover maior envolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O bingo pode ser inserido no contexto que se pretende trabalhar, podendo dar ênfase ao conteúdo, seja em qualquer área de conhecimento, como por exemplo, identificação de palavras, numerais, operações matemáticas, nome de frutas, animais, moradias, brincadeiras preferidas, profissões, entre outros. As cartelas que são utilizadas nesse jogo podem ser confeccionadas juntamente com os estudantes, sob orientação do professor. As regras do jogo, para sua marcação nas cartelas, podem ser combinadas previamente com as crianças, para que elas também participem desse processo criador.

Silva (2013), completa que os jogos de bingo “quando bem elaborados”, tornam-se “uma ótima ferramenta na assimilação e construção do conhecimento”, uma vez que auxilia no “desenvolvimento da autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico dedutivo, senso cooperativo e socialização” (SILVA, 2013, p. 2) da criança.

O dominó também é um jogo de regras com características lúdicas, com “elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento lógico”, pois trabalha “a atenção, concentração, discriminação, identificação, associação, classificação; inferências, generalização; conceituação, memória (visual, auditiva, espacial e motora)” (FEIL, 1986, p. 59).

No período inicial de escolarização, esse tipo de jogo é muito utilizado para realçar a leitura e escrita de palavras, seja de um texto, história, poema, lista, etc., por “promover a aquisição em todos os níveis de alfabetização, de forma prática e lúdica” (GRACILIANO, et. al., 2010, p. 2).

O jogo de dominó tem suas variações e pode ser trabalhado não apenas para dar ênfase na leitura e escrita, mas também na matemática para destacar os numerais, operações, formas, cores, por exemplo. O professor pode aproveitar a oportunidade de suas variações e confeccionar o jogo juntamente com as crianças. É válido ressaltar que a leitura e a escrita não está presente apenas na disciplina de língua portuguesa, ela perpassa todas as áreas de

conhecimento, para isso basta aproveitar o momento do jogo para trabalhar o conteúdo de maneira interdisciplinar.

Com essa prática de “brincar” seja com palavras, figuras, numerais o ensino se torna mais interessante, desafiador e dinâmico para a aprendizagem da criança, por ser uma linguagem de sua compreensão, além de promover alguns benefícios como “interação, desinibição, percepção, memória, atenção, concentração e o interesse em ‘ganhar’”. (GRACILIANO, et. al., 2010, p. 2). O ganhar está presente na apresentação do jogo, porém se torna simbólico perto do que a criança pode aprender.

Na alfabetização o dominó é muito utilizado para associar o “desenho à sua letra inicial”, pois além do divertimento proporcionado pelo jogo, “estimula a criança no processo inicial de leitura” (HORNBURG, 2012, p. 1), e possibilita ao professor trabalhar outras atividades, contextualizando-as, por meio do jogo de dominó.

Outro jogo que auxilia no processo de ensino e aprendizagem das crianças é o boliche, que exige “habilidades tanto cognitivas quanto motoras”, além de ser um “um divertimento, tanto lúdico quanto dinâmico, cuja atividade envolve atenção, equilíbrio, conceitos” (DIANA; CONTI, 2012, p. 3), fatores esses importantes para o processo alfabetizador, visto que a criança precisa coordenar seus movimentos com a visão, ou seja, é a habilidade de “coordenação visomotora⁴¹ – ação conjunta, perfeitamente integrada, de certas partes do corpo com a visão” (FEIL, 1986, p. 48).

Concordando com Diana e Conti (2012), no aspecto cognitivo ocorre a construção do conhecimento nas relações que são estabelecidas com o jogo – relação biunívoca, que ocorre termo a termo, considerando a quantidade de alvos derrubados; Já a questão motora acontece por meio da organização espacial, no lançamento da bola para derrubar os pinos, aprimoramento da força, lateralidade, atenção e concentração como estratégias do jogo, entre outras possibilidades.

As regras são fundamentais para o desenvolvimento do jogo de boliche, que precisam ser discutidas com todos os participantes, a fim de controlar a ansiedade e respeitar os limites, como por exemplo saber esperar a vez, visto que são regras que permeiam a “convivência, tolerância, sociabilidade entre os envolvidos” (DIANA; CONTI, 2012, p. 4). É interessante escrever as regras combinadas em um cartaz e fixá-lo em local visível para consulta sempre que necessário.

⁴¹ A criança, para aprender a copiar alguma coisa do quadro, precisa ter desenvolvido esta habilidade (FEIL, 1986, p. 48).

O jogo de boliche é considerado uma atividade lúdica que “envolve desejo, interesse, competição, cooperação, desafios, e este último, é sobretudo o apoio necessário para o envolvimento total das crianças” (DIANA; CONTI, 2012, p. 5), seja ele trabalho em qualquer área de conhecimento, onde a intervenção pedagógica é fator essencial no direcionamento para os objetivos que se pretende alcançar, podendo problematizar algumas situações, independentemente do conteúdo proposto, tais como:

Quem derrubou mais pinos? Quantos pinos esse colega derrubou? Quem derrubou menos pinos? Quantos pinos esse colega derrubou? Quantos pinos a mais ele teria que derrubar para ficar com a mesma quantidade do colega que derrubou mais pinos? Alguém derrubou a mesma quantidade de pinos que o colega? Quem? Quantos pinos eles derrubaram? O que a gente pode fazer para descobrir quantos pinos foram derrubados na nossa brincadeira? (VICTOR, 2010, p. 4).

Para que esse exemplo de intervenção, ou outro, seja satisfatório, é interessante que as crianças façam o registro do jogo, marcando a pontuação de cada jogador, seja em forma de tabela ou mesmo de desenhos, contendo nome e quantidade de acertos, para visualizarem o desenvolvimento do processo até o resultado final, e em posse aos dados obtidos, o professor propor situações problemas.

O desenho da criança, considerado uma linguagem do universo infantil, “expressa [...] globalmente sua percepção” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 214), é um instrumento valioso de “expressão e comunicação” que pode ser trabalho em conjunto em quaisquer atividades já citadas, ou em outras, pois “obedece o desejo natural da criança em captar a realidade e expressa-se sobre ela” (FEIL, 1986, p. 13), numa “estreita relação entre ‘pensar e fazer, teoria e prática, conceito e ação’” (PORTUGAL, 2012, p. 9).

Por ser uma atividade manual, o desenho auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina⁴² – habilidade necessária para as extremidades de pulso, mão e dedos. Apresenta a vantagem de trabalhar a “coordenação viso-motora, percepção de detalhes, de minúcias, de equilíbrio, ritmo e, principalmente, a organização do pensamento” (FEIL, 1986, p. 47).

Portugal (2012), analisa que “o ato de desenhar é uma atividade lúdica”, por reunir o “aspecto operacional e o imaginário. [...] que sadiamente se correspondem e envolvem o funcionamento físico, temporal, espacial, as regras, [...] o projetar, o pensar, o idealizar, o

⁴² O professor, para desenvolver a coordenação motora fina, deve oferecer muitas oportunidades de a criança desenhar, explorar técnicas. Além do desenho, deverão ser oferecidas atividades que envolvem o rasgar, cortar, colar, perfurar, enfiar, laçar, alinhar, modelar, montar, pintar, explorando diferentes materiais e texturas (FEIL, 1986, p. 47).

imaginar situações” (PORTUGAL, 2012, p. 11), o que possibilita a construção do pensamento infantil, fator essencial que contribui no processo de aprendizagem.

Feil (1986), nos alerta que é necessário tomarmos o cuidado quanto ao oferecimento do desenho pronto à criança, que nada tem a ver com suas experiências, impondo-as à percepção adulta, muito pelo contrário, temos que estimular a livre expressão, pois

cada experiência que a criança realiza contribui para que sua expressão cresça, se aprofunde; a livre expressão atrai, envolve a criança e ainda desenvolve a coordenação motora e o ajuste rítmico do movimento; a livre expressão elimina a necessidade de a necessidade de realizar certos exercícios que se sugerem como ‘meios de desenvolver a coordenação motora’, mas na verdade são exercícios mecânicos, cansativos, limitados (FEIL, 1986, p. 93).

O estímulo à livre expressão pelo desenho, auxilia no movimento da escrita, e é visto como mais uma estratégia importante no período inicial de escolarização, período este que a criança está no processo de alfabetização e letramento, onde o desenho passa “a ser uma necessidade” e vai “se inserindo no processo de aprendizagem” (PORTUGAL, 2012, p. 4).

É importante oferecer à criança a oportunidade de desenhar com materiais diversos: variedades de papéis, texturas, lápis de cor, giz de cera, tinta, pincéis, carvão, por exemplo; e em diferentes situações: após a observação de um espaço, passeio, etapas de uma brincadeira ou jogo, para ilustrar uma história contada pelo professor ou pela própria criança, para representar uma situação vivida, e muitas outras circunstâncias.

A visão de mundo da criança é expressa por meio do desenho, “podemos ver no desenho da criança a prova de sua liberdade” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 177), uma vez que o “desenho espontâneo é a reprodução de sua visão interior das coisas” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 214), e os movimentos de seus traçados “desenvolve suas potencialidades manifestando suas reflexões” (PORTUGAL, 2012, p. 11). Nesse aspecto, o olhar para o desenho infantil precisa ser sensível, visto que o “desenho é expressão de sentimentos, de emoções [...]” (FEIL, 1986, p. 95) e serve como “base de análise importante do progresso da criança” (PORTUGAL, 2012, p. 13).

O trabalho com atividades lúdicas, como as mencionadas acima, dentre outras, que destacam o corpo, o ritmo, a atenção, a concentração, a imaginação, por exemplo, não podem ser confundidas como um “período preparatório” para o processo alfabetizador restrito a um determinado tempo, pelo contrário, “precisam ser trabalhados durante todo o ano”, conforme a necessidade dos estudantes, uma vez que “a atividade lúdica manterá vivo o interesse das crianças para novas aprendizagens” (FEIL, 1986, p. 44).

O professor ao fazer uso dessas e outras atividades lúdicas “não só permitirá o fortalecimento da linguagem, mas permitirá o desenvolvimento do pensamento lógico, do raciocínio; elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita, e ainda para seu desenvolvimento e afirmação como um ser social” (FEIL, 1986, p. 13-14), fato este, que exige do docente maior preparo, segurança e domínio do conteúdo, “pois a criança sabendo que é ouvida e atendida em suas necessidades, se conscientiza de suas capacidades. Sendo consciente, se tornará um interrogador constante [...]” (FEIL, 1986, p. 14).

É importante mencionar que as linguagens lúdicas supracitadas, assim como outras possibilidades existentes, fazem parte do universo infantil, e cada uma delas têm sua relevância na prática pedagógica do professor alfabetizador ao reconhecer e respeitar o sentimento de infância no contexto escolar.

Como a contribuição das linguagens lúdicas para a prática pedagógica do professor alfabetizador, denominadas por Piaget (2017) de jogo, constitui o objeto desse estudo, trataremos das reflexões desse tema, abordados pelo autor, em um novo item.

2.2.1 Condutas Lúdicas: o jogo na perspectiva de Piaget

Piaget (2017) anuncia que as condutas lúdicas estão presentes desde muito cedo na vida da criança, é o que o autor classifica como jogos e assim os apresenta:

Numa primeira categoria, chamada “jogos de experimentação” ou “jogos de funções gerais”, estão agrupados os jogos sensoriais (assobios, gritos, etc.), os jogos motores (bolas, corridas, etc.), os jogos intelectuais (imaginação e curiosidade), os jogos afetivos e os exercícios da vontade (jogos de inibição, como sustentar uma posição difícil o máximo de tempo possível etc.). Uma segunda categoria, a dos “jogos de funções especiais”, compreende os jogos de luta, perseguição, cortesia, os jogos sociais, familiares e de imitação (PIAGET, 2017, p. 120).

Essa classificação dos jogos organizada por Piaget (2017) não significa que as condutas lúdicas aconteçam separadamente de maneira isolada, elas permeiam entre essas divisórias estabelecendo uma relação entre as categorias por ele estudadas. Dessa maneira, apresenta as três grandes estruturas que caracterizam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra, onde os jogos de “construção” fazem a transição entre esses tipos estruturais.

A estrutura dos jogos de exercício não supõe nenhuma técnica particular, eles

[...] põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento (PIAGET, 2017, p. 125).

A exemplo dos jogos de exercício, Piaget (2017) menciona quando uma pessoa pula um riacho pelo simples prazer de saltar e voltar ao ponto de partida para recomeçar, executa esses movimentos repetidamente por divertimento e não por necessidade de saltar para a outra margem, nem para aprender uma nova conduta. Para a criança, esses exercícios lúdicos constituem a forma inicial de jogo, que no decorrer dão espaço para o jogo simbólico, o que não significa que os exercícios desaparecem, pelo contrário, eles reaparecem durante a infância a cada nova capacidade desenvolvida e/ou adquirida pela criança, que vão diminuindo com o aparecimento da linguagem.

Segundo Piaget (2017) os jogos de exercício dividem-se em duas categorias: sensório-motores e do pensamento. Dentre os jogos sensório-motores estão os de exercício simples; das combinações sem finalidade e das combinações com finalidade.

A primeira classe dos jogos de exercícios simples são aquelas que se “limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de ordinário, a um fim utilitário, mas retirando-a do seu contexto e repetindo-a pelo único prazer de se exercer tal poder” (PIAGET, 2017, p. 131), os jogos sensório-motores – pegar pedras e atirá-las numa poça de água; rolar o seu carrinho por impulso ou puxá-lo com um barbante; atirar bolas de distâncias variadas, encher um balde de areia para desenformar um bolo e desmanchá-lo na sequência para fazer novamente; atar e desatar os calçados após tê-lo aprendido, com ar de satisfação – pertencem a essa classe. Apesar dessas atividades serem consideradas corriqueiras, comuns, elas consistem um caráter lúdico.

Cada uma dessas condutas, quer se trate de lançar, puxar um barbante, imprimir um impulso, encher ou despejar, ou, mais tarde, dividir um todo e reconstruí-lo etc., deu lugar a aquisições propriamente inteligentes. Nos casos mais simples (puxar, atirar etc.), trata-se de esquemas sensório-motores construídos por reações circulares terciárias [...]. Nos casos mais complexos (decomposição e recomposição de um todo), trata-se de inteligência prática e intuitiva (PIAGET, 2017, p. 131).

Nas situações supracitadas, os exercícios simples se constituem em jogos funcionais que são efetuados por mero prazer, que passam a dar espaço para a segunda classe: a das combinações sem finalidade.

A única diferença entre essas novas condutas e as precedentes consiste, de fato, em que o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início. Porém, como essas combinações não apresentam uma finalidade prévia, constituem apenas uma ampliação do exercício funcional característico da primeira classe (PIAGET, 2017, p. 132).

O andamento mais frequente de produção dos jogos de combinação sem finalidade é o contato com um material novo, seja destinado à diversão – boliche, peteca, bolitas – ou a construção – jogos educativos. São exemplo dessa combinação sem finalidade: alinhar palitos dois a dois, organizá-los em fila sem a intencionalidade de conjunto; encher um balde de pedras para depois retirá-las uma a uma e transportá-las para outro balde, podendo esse mesmo jogo se reverter a outro ponto de partida, onde o simbolismo se faz presente e a criança pode fazer de conta que está bebendo chá nesse mesmo balde cheio de pedras.

Quanto aos jogos educativos, de início estão presentes nas manipulações lúdicas sem finalidade: colocar as contas nas hastes do ábaco, independente de ordens e cores; tatear a massa de modelar sem representar algo; empilhar cubos, desmontá-los, empurrá-los sem nenhum objetivo estabelecido. Desse modo, a esta segunda classe são atribuídos os jogos de destruição de objetos devido à manifestação da curiosidade de maneira instintiva, que se converte na exploração de novas combinações.

A terceira classe é a das combinações com finalidade e Piaget (2017) deixa claro que se trata de “finalidades lúdicas”, onde as crianças ao colocar as contas nas hastes de um ábaco, por exemplo, obedecem a ordem de grandezas ou fazem a organização a partir das cores, seja em filas (posição horizontal) ou em torres (posição vertical). Fato este que pode evoluir em duas combinações distintas: “ou o jogo predomina e essas combinações tornam-se simbólicas (“Isto é uma ponte!”), ou a criança passa a “experimentar ou assumir tarefas decorrentes da inteligência prática e da adaptação autêntica” (PIAGET, 2017, p. 133). De uma maneira ou de outra, o aprendizado está acontecendo.

Considerando os jogos de exercício na categoria do pensamento, estes permeiam as classes do exercício simples, bem como das combinações sem ou com finalidade, onde a formulação de perguntas, os famosos “porquês”, são evidentes nessa categoria.

[...] a criança pode se divertir fazendo perguntas pelo simples prazer de perguntar, o que constituirá um exercício simples. Pode assim fazer uma descrição ou relato sem pé nem cabeça pelo prazer de combinar sem finalidade as palavras e os conceitos; ou pode fabular e inventar pelo único prazer de construir, o que constituirá uma combinação lúdica do pensamento com finalidade (PIAGET, 2017, p. 134).

As perguntas, por meio do exercício simples, se dão pelo encanto de perguntar e de observar até onde vão as respostas: “– *O que é isso?* – É um curral. – *Por quê?* – É uma casa de vacas. – *Por quê?* – Porque tem vacas lá dentro, não vê? – *Por que são vacas?* – Então não vê? Têm chifres. – *Por que é que têm chifres?...*” e assim por diante. Já a descrição pelo prazer de combinar as palavras sem finalidade pode se formar em uma verdadeira narrativa: “– *Eu estava num armário, fecharam-no à chave, mas eu pude sair. Eu via pelo vidro o que se passava...*”, é o que o autor denomina de combinação lúdica sem finalidade. No que se refere à invenção pelo prazer de construir, esta tem por finalidade “contradizer ou combinar ideias à sua maneira”: – *Isso são asas (a orelha de um elefante)?* – Não. Os elefantes não voam. – *Claro que voam, sim! Eu vi um.* – *Estás brincando.* – *Não, não é brincadeira. É verdade. Eu vi.* (PIAGET, 2017, p. 134 – 135, grifos do autor).

Dessa maneira os jogos de exercícios lúdicos vão se constituindo em jogos simbólicos. E o jogo simbólico é apresentado por Piaget (2017), como a segunda categoria dos jogos infantis, para o autor o “símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante”. O autor explica que a criança ao movimentar uma caixa imaginando ser um automóvel, representa, simbolicamente, o automóvel na caixa “e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e significado permanece inteiramente subjetivo” (PIAGET, 2017, p. 127).

Os símbolos lúdicos ganham espaço a partir da aquisição sistemática da linguagem, momento em que o jogo da imaginação se faz presente por meio das representações simbólicas do vivido pela criança e a assimilação do real – função do jogo simbólico – se dá por meio da ficção.

Fundamenta Piaget⁴³ (2017), que os jogos simbólicos para a criança, em média dos quatro aos sete anos, começam a declinar, não no sentido de sua intensidade, mas sim na direção de que quanto mais se aproxima do real, perde o seu “caráter de deformação lúdica” e passa para uma “simples representação imitativa da realidade” (PIAGET, 2017, p. 153), havendo uma crescente preocupação com a imitação exata do real. O fato é que “quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transposições

⁴³ É importante registrar que os estudos de Piaget nos norteiam sobre as fases do desenvolvimento da criança, mas há que se considerar o momento histórico, e que as crianças do século XXI podem estar vivenciando uma fase, com uma idade diferente da mencionada por Piaget em seus estudos no passado. Outro fator relevante a se considerar, é que, embora as crianças passem por todas essas fases, a idade é um referencial e não algo inflexível, tendo em vista que cada indivíduo é único e tem seu próprio tempo de crescer, desenvolver e aprender.

simbólicas” (PIAGET, 2017, p. 163). Outra característica nessa faixa etária é o início do “simbolismo coletivo”, pois o processo coletivo permite a sequência das ideias para a melhor organização desses jogos.

Como exemplo do jogo simbólico, Piaget (2017) cita que, uma criança ao deslocar uma caixa imaginando ser um automóvel faz a representação simbólica por meio de uma ficção, uma vez que estabelece um vínculo entre o significante e o significado, visto que a representação simbólica é subjetiva e há o prazer de se sujeitar à realidade. Dessa maneira, o simbolismo tem início nas condutas individuais pela imitação tanto de pessoas como de coisas, que pode se desenvolver e se aperfeiçoar em símbolos coletivos, numa direção construtiva dando origem aos jogos com regras.

A transição dos jogos simbólicos para os jogos com regras, de acordo com Piaget (2017), torna-se mais evidente entre a faixa etária dos sete a oito anos e dos onze aos doze anos, uma vez que a criança deixa para trás o jogo egocêntrico e estabelece uma relação progressiva com a cooperação e a socialização, “que assim parece chegar ao fim com o próprio final da infância, ao passo que o jogo de regras, ignorado pelas crianças menores, durará até a idade adulta” (PIAGET, 2017, p. 158), porém pode ter início a partir dos quatro anos de idade.

É relevante considerar que aos quatro anos, de acordo com a LDB nº 9.396/96, a criança frequentará a Pré-escola, podendo aos cinco anos fazer a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a completar seis anos respeitando a data de “corte” em 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, desse modo o estudante cursará os anos iniciais aos seis e sete anos, idades estas em que as crianças ainda se utilizam dos jogos lúdicos no seu desenvolvimento, sejam eles de exercícios, simbólicos e/ou com regras.

A terceira categoria é a dos jogos com regras, que Piaget (2017) assim apresenta:

Ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais. Um simples ritual sensório-motor, como o de caminhar ao longo de uma vedação de madeira tocando com o dedo em cada uma das suas tábuas, não constitui uma regra, dada a ausência de obrigação, e implica no máximo um sentido de regularidade [...]. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que sua violação representa uma falta (PIAGET, 2017, p. 128).

Os jogos com regras podem incluir exercícios sensório-motor – jogo de bolas de gude, dependendo da localidade chamado de bolita, como também possuir características dos jogos simbólicos – adivinhações e charadas, porém apresentam um novo elemento: a regra, que “resulta da organização coletiva das atividades lúdicas” (PIAGET, 2017, p. 129).

Por essa razão, o jogo de regras aplica-se para além da infância, ou seja, para a vida toda, uma vez que “é a atividade lúdica do ser socializado” (PIAGET, 2017, p. 160), assim como o símbolo substitui o exercício simples com o surgimento do pensamento, a regra substitui o símbolo na constituição das relações sociais.

No que se refere especificamente às regras, elas podem ser transmitidas ou espontâneas. As regras transmitidas são aquelas conduzidas por meio das gerações, onde há ação das pessoas mais velhas em relação às mais novas. Já as regras espontâneas têm origem nas relações sociais entre os pares tanto nos jogos de exercícios, como também nos jogos simbólicos. Diante dessa situação:

Os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bolas de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.) com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos. Os jogos de regras podem ter origem quer nos costumes dos adultos que caíram em desuso [...], quer em jogos de exercícios sensório-motores que se tornaram coletivos [...], quer enfim, em jogos simbólicos que passaram igualmente a coletivos, mas esvaziando-se, então, de todo ou de parte do seu conteúdo imaginativo, isto é, de seu próprio simbolismo (PIAGET, 2017, p. 162).

Dessa maneira, o jogo infantil perpassa por uma progressiva evolução devido às inferências nas suas relações diversas, seja por meio dos exercícios simples com suas combinações com ou sem finalidade, seja pelos desdobramentos nos jogos simbólicos, seja na regularidade do coletivo evoluindo para os jogos com regras.

Considerando que os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos com regras caracterizam as classes dos jogos em fases sucessivas “(sensório-motora, representativa e refletida)”, os jogos de construção e os de criação permeiam internamente essas estruturas, principalmente da segunda para a terceira fase, numa “posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação” (PIAGET, 2017, p. 129).

Dessa maneira, o jogo lúdico, que aqui chamaremos de linguagem lúdica por se tratar de uma linguagem própria do universo infantil, passa de uma simples brincadeira (que também faz e deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem das crianças) para um instrumento importante do processo ensino e aprendizagem. Por meio da brincadeira, do concreto, a criança adquire a partir da linguagem lúdica um raciocínio mais rápido, ou seja, aprende brincando. As crianças ao brincarem estão transformando a realidade em brincadeira, estão se interagindo com outras crianças e até mesmo com adultos.

2.2.2 O Jogo no Contexto do Ser Criança

Ariès (2018) pondera que os jogos e as brincadeiras das crianças eram comuns aos dos adultos, não havia separação rigorosa entre jogos destinados às crianças. Apenas as crianças pequenas, compreendidas nesse contexto até os seis anos de idade, tinham contato com os brinquedos habituais da primeira infância: boneca, cavalo de pau, cata-vento e pião, por exemplo, que eram fabricados em miniaturas de madeira pelos artesãos. O canto, a música e a dança também tinham a sua importância para a formação da criança.

Por volta dos sete anos de idade, a criança deixava de lado as brincadeiras da infância e passava a assumir a postura dos adultos: aprender a montar a cavalo, atirar e caçar. De acordo com o autor “tudo indica que a idade de sete anos marcava uma etapa de certa importância” (Ariès, 2018. p. 46) pois ela determinava ou a entrada na escola ou o início da vida no mundo do trabalho.

Diante das possibilidades educativas, os jogos foram pouco a pouco ampliando suas possibilidades e Piaget (2017) pondera que há critérios estabelecidos a fim de diferenciá-lo das demais atividades também chamadas de não lúdicas. Entre esses critérios aponta que o jogo “encontra sua finalidade em si mesmo” enquanto outras condutas não compreendem esse fim; explica que a “espontaneidade” (PIAGET, 2017, p. 166) pode ser uma atividade não controlada e ao mesmo tempo “controlada pela sociedade ou pela realidade” (PIAGET, 2017, p. 167); o prazer é posto por seu caráter útil e agradável, numa constante busca de satisfação; e ressalta a “libertação dos conflitos” (PIAGET, 2017, p. 168), seja pela superação do problema, seja por tornar a resolução aceitável. Por fim, Piaget (2017) menciona Curti⁴⁴ (1930), que propõe o critério da “supramotivação”, por exemplo:

[...] comer espinafre recortando pequenos quadrados ou tirando “uma colher para a mamãe”, uma “para o papai” etc. O jogo começaria assim com a intervenção de motivos não contidos na ação inicial, e todo jogo pode ser caracterizado pelo papel dos motivos acrescidos. [...] que são relativos ao prazer da combinação gratuita, como podem sê-lo ao da imaginação simbólica (PIAGET, 2017, p. 168-169).

Esses “supramotivos lúdicos” são os que determinam mais um critério dos jogos no contexto do pensamento da criança, ou seja, das linguagens lúdicas para a criança, uma vez que por meio da orientação tem seu caráter acentuado.

⁴⁴ CURTI, M. W. Child Psychology. Longmans-Green, 1930.

Assim, pode-se inferir que nas instituições de ensino, as linguagens lúdicas, como as histórias infantis, poesias, listas, teatro, música, palavras cruzadas, bingo, dominó, boliche, desenho, entre outras, podem e precisam ser utilizadas como uma linguagem didático pedagógica nas diversas áreas de estudo oportunizando a aprendizagem das crianças, ou seja, o jogo no contexto da ludicidade é uma possibilidade legítima para a compreensão dos conteúdos ministrados pelos docentes.

Dessa maneira, o jogo lúdico não pode ser visto ou realizado de forma improvisada ou ocasional, sendo assim ineficaz. As atividades lúdicas devem ter sua finalidade e utilidade para serem aplicadas na prática, não devem ser vistas apenas como passa tempo, mas uma proposta que pode compreender, considerar e promover o ensino a partir do pensamento da criança no processo de ensino e aprendizagem.

É válido nos reportarmos nesse momento aos conceitos estabelecidos por educadores pela Pedagogia tradicional que “sempre considerou o jogo uma espécie de alteração mental ou, pelo menos, uma pseudoatividade, sem significação funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres” (PIAGET, 2017, p. 169), até mesmo o senso comum psicológico “só via no jogo uma distração ou a manifestação de um desperdício de energia” (PIAGET, 2017, p. 169). Porém, na contramão desses conceitos, Piaget (2017) menciona que K. Gross⁴⁵ (1902) “viu no jogo um fenômeno de crescimento – crescimento tanto do pensamento quanto da atividade” (PIAGET, 2017, p. 170), de tal modo, o jogo se constitui como uma preparação para a maturação que é atingida no fim da infância.

Logo, torna-se necessário assinalar o conteúdo do jogo e a sua estrutura, que assim são definidos: “O conteúdo são os interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas, etc.). A estrutura é a forma de organização mental: exercícios, símbolos, regras e suas variedades” (PIAGET, 2017, p. 176), podendo então o jogo servir a todos os fins, visto como um fator importante na elaboração de conceitos, principalmente para a criança no seu processo de desenvolvimento.

Nesse fio condutor, as linguagens lúdicas têm grande influência no processo de formação da criança, logo podemos observar sua importância no âmbito escolar, espaço este, em que a criança está inserida desde muito pequena e permanece nele um bom tempo de sua vida, uma vez que as atividades lúdicas permeiam a prática pedagógica no contexto alfabetizador, logo, auxiliam não apenas na compreensão dos conteúdos, como também, na socialização entre os pares, nos aspectos afetivos de frustração, euforia, alegria, tristeza, perda,

⁴⁵ GROSS, K. Le jeu des animaux. Paris, 1902.

ser desafiado, e no desenvolvimento de suas competências e habilidades, entre tantos outros aspectos.

Desse modo, as linguagens lúdicas, como exemplo as já mencionadas anteriormente, dentre outras possibilidades, ganham destaque a partir da prática das professoras alfabetizadoras, sujeitos colaboradores da pesquisa, que tornam-se condutores para seus estudantes ao “lapidá-los” como “pedras preciosas”, por meio de ações que os valorizam na sua condição de criança, oferecendo-lhes a partir do sentimento de infância, a oportunidade de serem protagonistas na construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) afirma “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12), assim, compreendemos que os professores “lapidadores”, tornam-se também “pedras preciosas” quando, ao “lapidarem”/ensinarem, “lapidam-se”, aprendendo.

Assim as linguagens lúdicas, também abordadas neste trabalho como jogos, tem sua significativa relevância na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, que dão continuidade ao brincar, enquanto parte integrante do universo infantil, a favor do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se verdadeiras pedras preciosas para as crianças, que têm por meio dessas ações, o reconhecimento e respeito ao sentimento de infância.

3. OS CAMINHOS DA PESQUISA

[...] na pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico, [...] o ator ocupa um lugar proeminente (TRIVIÑOS, 1987).

Os sujeitos dessa pesquisa constituem-se a partir desse “lapidar”, nossas “pedras preciosas”, metáfora⁴⁶ que encontramos, para tentar evidenciar um trabalho que reflete construção diária, dura, insistente, esperançosa, demanda tempo/espaço de labuta: a educação.

Antes de dar início à pesquisa, esta foi submetida à Plataforma Brasil, para aprovação, conforme parecer número 3.147.128, anexo A, e para as devidas autorizações, uma vez que envolve seres humanos, assim, os documentos necessários foram providenciados: Declaração Institucional da Secretaria Municipal de Aquidauana, apêndice B, autorizando a realização da pesquisa na sua respectiva rede de ensino; Declaração Institucional da direção escolar, apêndice C, autorizando a coleta de dados e informações necessárias na instituição de ensino; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das docentes colaboradoras, apêndice D, contendo os termos éticos para a realização da pesquisa.

O estudo foi desenvolvido a partir da prática pedagógica de três professoras alfabetizadoras pertencentes ao quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS, que atuaram em turmas de 1º e/ou 2º anos do Ensino Fundamental, período este destinado à alfabetização conforme a BNCC (2017).

No ano de 2019, as colaboradoras da pesquisa ministram aulas em outras escolas. Enquanto autora da pesquisa, assumo⁴⁷ também o papel de sujeito desse estudo, fato este que exige ainda mais o rigor do exercício da *epoché*, ou redução fenomenológica, com a suspensão dos juízos sobre os fatos, considerado “um dos momentos mais difíceis na sequência da análise fenomenológica” (MARTINS, 1984, p. 85).

Utilizamos como instrumento de pesquisa: questionário, conforme apêndice E, e entrevista semiestruturada, apêndice F. O questionário foi organizado com questões abertas e fechadas a fim de colher dados sobre a formação, atuação profissional, tempo total de carreira docente e específico em turmas de alfabetização – 1º e/ou 2º ano do Ensino Fundamental, carga

⁴⁶ Metáfora é uma figura de linguagem que consiste no uso de uma palavra ou expressão com o sentido de outra com a qual é possível estabelecer uma relação de analogia. Para que a analogia possa ocorrer, devem existir elementos semânticos semelhantes entre as palavras ou expressões em questão. A relação de semelhança entre dois termos ocasiona uma transferência de significados, estabelecida através de uma comparação implícita (MUNIZ, disponível em: <<https://www.significados.com.br/metafora/>>. Acesso em: 28/08/2019).

⁴⁷ Hora a escrita aparece na 1 pessoa do singular, ora na 1 pessoa do plural no sentido de esclarecer os caminhos da mesma: aparece na 1 pessoa do singular, quando é remetida à ações isoladas da pesquisadora, e primeira pessoa do plural, quando na escrita reconheço a construção coletiva por meio dos autores e sujeitos.

horária de serviço e vínculo empregatício. O questionário foi entregue em dia, horário e local combinados previamente com as docentes, que preferiram receber, cada uma, em sua residência, de maneira a não atrapalhar o andamento do trabalho em sala de aula, nem seus afazeres de ordem pessoal.

A entrevista semiestruturada foi preparada a partir de um roteiro composto por três interrogativas em torno da importância e da contribuição das linguagens lúdicas utilizadas no processo de alfabetização e letramento das crianças, tendo o cuidado quanto à linguagem, forma e sequência das perguntas dirigidas às professoras alfabetizadoras, complementado por outras questões que surgiram no decorrer da entrevista, ação possibilitada pela entrevista semiestruturada, a fim da recolha das falas das colaboradoras do estudo, para posterior análise de dados. Para a realização da entrevista, manteve-se o cuidado quanto ao dia, horário e local previamente agendado, que por preferência, aconteceu na residência de cada sujeito.

No caminhar da investigação as professoras, sujeitos da pesquisa, exemplificaram suas atividades didático-pedagógicas por meio de registros fotográficos que fizeram nos anos das ações que consideraram mais importantes no percorrer das práticas desenvolvidas. Desse modo, algumas fotos estão datadas em período anterior à pesquisa por considerar o caminhar desses profissionais na criação e valorização dos momentos significativos para a criança. Portanto, não vamos delimitar as imagens apenas ao momento específico do ano em que ocorre a pesquisa, mas de anos anteriores.

Diante de um vasto material apresentado pelos sujeitos, houve a necessidade de estruturarmos a entrevista semiestruturada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu no campo das reflexões a respeito da importância e contribuição das linguagens lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem. No segundo momento ocorreu a seleção das imagens e recolha dos relatos sobre como cada atividade foi desenvolvida. O critério de escolha para evidenciar neste trabalho as atividades e imagens foi das professoras, elas escolheram a partir do que consideraram momentos em que mais foram tocadas pelas experiências vividas junto com as crianças.

Nesse sentido o registro fotográfico, realizado pelos próprios colaboradores, que autorizaram a reprodução das imagens e participaram ativamente no processo de seleção, fez-se necessário para manter o rigor da pesquisa, uma vez que permite maior riqueza de detalhes, sendo preservada a identidade tanto dos docentes quanto dos estudantes. Considerando Triviños (2000),

Dessa maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc (TRIVIÑOS, 2000, p. 128).

De tal modo, as descrições das atividades, ou seja, desses fenômenos, carregam significados conforme o ambiente permite, assim “o fenômeno da percepção verdadeira oferece portanto, uma significação inerente aos signos, e do qual o juízo é apenas a expressão facultativa” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 63).

Nesse fio condutor, Bicudo (2000) esclarece que

A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem. (BICUDO, 2000, p. 74).

Na tentativa de saber o que faz sentido para o sujeito, faz-se necessário seguir “a máxima fenomenológica, que é *ir-à-coisa-mesma*”, tal como ela se manifesta (BICUDO, 2000, p. 74, grifo da autora), num constante “retornar às coisas mesmas”, que significa “retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 4, grifo do autor), para que a investigação conduza à verdade com critérios de rigor.

Nessa concepção, os critérios valorizados são: *adequação* entre a observação do existente e o observado, sendo esse o sentido de verdade; *neutralidade* do investigador em relação ao que se observa e às análises que efetua; *objetividade* na efetivação das análises e respectivas interpretações (BICUDO, 2000, p. 72, grifo da autora).

A objetividade das análises envolve os dois critérios anteriores de modo a garantir que as afirmações sejam precisas, exatas, obtidas por meio de dados criteriosos, de modo a compreender a essência do fenômeno investigado.

Silva (2003) busca respaldo em Rezende (1990) para melhor compreender a essência do fenômeno educativo, deste modo, a educação permeia o modo de vida dos grupos sociais por se tratar de uma experiência profundamente humana, experiência essa rica em significados.

Do mesmo modo, os sujeitos da pesquisa abordam a educação como um fenômeno que se estabelece nas relações do ser humano com o mundo na busca de significados.

Para manter a identidade das colaboradoras, estes serão assim denominados: Sujeito 1: Rubi⁴⁸; Sujeito 2: Safira⁴⁹; Sujeito 3: Topázio Azul⁵⁰, colocadas nessa posição não por ordem de importância, mas para manter a ordem alfabética dos nomes que por elas foram escolhidos, a partir da sugestão da pesquisadora, após explicar a metáfora sentida, e enviar a cada uma delas, igualmente a sugestão de inúmeras pedras preciosas e seus significados. Surpreendentemente, nenhuma se repetiu.

Essa metáfora surgiu, conforme contextualizado anteriormente, por considerar que os docentes são valiosos para seus estudantes, que por meio das atividades didático-pedagógicas planejadas para valorizar o sentimento de infância, o “brilho” das crianças é evidenciado e irradia em todo o processo de ensino e aprendizagem, refletindo o “brilho” de cada uma dessas professoras que ensinam e aprendem diariamente.

Com relação ao questionário sobre a formação e atuação profissional, temos os seguintes dados. Os sujeitos da pesquisa são três professoras, mulheres, que possuem graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); dentre elas, uma não possui Pós-Graduação, outra cursou Pós-Graduação em nível de Especialização em Educação Inclusiva, a terceira está cursando Pós-Graduação em nível de Especialização em Docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

No que se refere ao tempo de carreira docente, temos: uma professora com onze, outra com doze e outra com vinte e quatro anos ministrando aulas. Esse tempo também corresponde ao período trabalhado em turmas de alfabetização – 1º e/ou 2º anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à carga horária de serviço docente, uma professora tem um vínculo de trabalho de 40 h/a semanais com lotação atual em apenas uma escola, já as outras duas 20 h/a, cada uma em uma escola. As três professoras são efetivas na Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS.

As informações sobre os docentes, colhidas por meio do questionário, foram importantes para mapear a formação e atuação profissional dos sujeitos, dentro do contexto ao

⁴⁸ A riqueza do Rubi está em dar muito vigor e energia, estimular a paixão pela vida, apoiar na conquista de metas, aumentar a sabedoria, despertar nossa força interior e fortalecer a capacidade de liderança. Disponível em <https://www.cristaisaquarius.com.br/blog/nomes-de-pedras-preciosas/>. Acesso em: 28/05/2019.

⁴⁹ A preciosidade da Safira está em aumentar a sabedoria, dar paz de espírito, reduzir as tensões, estimular a mente, atrair prosperidade e dádivas, abrir os caminhos profissionais, estimular a concentração e fortalecer o lado espiritual. Disponível em <https://www.cristaisaquarius.com.br/blog/nomes-de-pedras-preciosas/>. Acesso em: 28/05/2019.

⁵⁰ O esplendor do Topázio Azul está em fortalecer a mente, abrir as portas para o sucesso e a prosperidade, no auxílio para encontrar nosso caminho e no despertar da visão espiritual a fim de equilibrar as emoções. Disponível em <https://www.cristaisaquarius.com.br/blog/nomes-de-pedras-preciosas/>. Acesso em: 28/05/2019.

qual estão inseridos. Os dados da escola pesquisada serão apresentados a seguir frente ao cenário desde o processo de fundação até conjuntura atual.

3.1 O Campo da Pesquisa: contextos da educação escolar em uma escola pública

A escola⁵¹, local da pesquisa, foi criada com o ato nº 1.100 de 02 de junho de 1988. No ano anterior à sua fundação quando o processo ainda estava em andamento, a escola funcionou com apenas duas salas de aula de Pré-escola, regidas por duas professoras, porém, houve a necessidade da contratação de mais duas professoras, pois o número de estudantes matriculados no período matutino e vespertino totalizava cinquenta e nove, posteriormente distribuídos em cinco salas de aula.

Devido à necessidade de ampliação, foi inaugurada em outro local, no ano de 1997 a nova instalação da Escola, construída em um terreno doado, que para homenagear o doador foi dado o seu nome à instituição.

No ano de 2019, a estrutura física da unidade de ensino é composta por: dezesseis salas de aula, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala dos professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma quadra de esportes coberta, uma cozinha, duas despensas, um depósito, quatro banheiros femininos, quatro banheiros masculinos e dois banheiros para professores, além do pátio coberto.

A Escola pesquisada está localizada na área urbana do Município de Aquidauana – MS e quanto aos dados fornecidos pelo Ideb⁵², houve um significativo avanço relacionados aos índices dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 até 2015, que de 3,3 atingiu 4,9 respectivamente, sempre acima da meta estabelecida, porém na última avaliação em 2017, houve uma queda e a escola atingiu o valor de 4,6, desta vez abaixo da meta estabelecida 5,0.

Apenas apresentamos os dados do Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de conter turmas que fazem parte o objeto desse estudo, assim não vamos adentrar nos índices dos anos finais, nem trazer a reflexão crítica pertinente e necessária em relação a isso, por não se tratar do objeto desse estudo.

⁵¹ Optamos por não mencionar o nome da escola lócus da pesquisa por questão de ordem ética, para manter o sigilo quanto ao seu nome mediante aos dados apresentados.

⁵² Registramos que consideramos necessário um parâmetro e avaliação, no entanto, temos alguns questionamentos e reflexões relacionados a esses índices da maneira como são direcionados e postos, o que requer outro momento de reflexão. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar das médias de desempenho obtidas no Saeb. Disponível em: <http://inep.gov.br/consulta-ideb>. Acesso em: 08/08/2019.

A participação dos docentes na elaboração proposta pedagógica da Escola acontece conforme prevê a LDB nº 9.394/96, e é reiterada pelo Regimento Escolar, última atualização em 2012, no Art. 47, assegurado o direito, Art. 142 à toda comunidade escolar “constituída pela Direção, pela Coordenação, Corpo Docente, pelo Pessoal de Apoio Técnico Administrativo e Operacional, Pais ou Responsáveis e Alunos regularmente matriculados na Unidade de Ensino”, a “participar das discussões para elaboração da Proposta Pedagógica” de acordo com o Inciso II do Art. 143.

O PPP da escola foi elaborado no ano de 2002, porém está sendo reestruturado com dados atuais da comunidade escolar, bem como das ações educativas, uma vez que sofreram alterações e/ou adequações devido às constantes reflexões em torno da educação.

O objeto expresso no PPP em vigência é o de “buscar inovações nas práticas pedagógicas e traçar um novo perfil para a Escola Pública de Ensino Fundamental, resgatando sua verdadeira função social” (PPP, 2002. p. 7).

Dessa maneira, apresentamos a missão da escola,

[...] na perspectiva da construção da cidadania se propõe a assumir a valorização da **cultura de sua própria comunidade**, ao mesmo tempo, busca ultrapassar seus limites, propiciando ao educando, pertencentes aos diferentes grupos sociais, o acesso ao **saber**, ampliando gradativamente seu conhecimento e visão crítica do mundo em que vive (PPP, 2002. p. 2, grifo do documento).

Percebemos desde então, a preocupação com a valorização da comunidade local e com a expansão do conhecimento para além dos muros escolares.

O PPP da escola enfatiza a perspectiva sócio interacionista e aponta a formação continuada dos professores para garantir “a segurança e a autonomia profissional” (PPP, 2002. p. 5), pondera algumas possíveis causas do insucesso na vida escolar dos estudantes, entre eles: formas de avaliação usadas apenas para “medir” conhecimento transformando-o em números; pouca participação da família, por isso não conhecem a proposta didático-pedagógica desenvolvida na instituição; e “ausência de motivação interna nos educandos dado o caráter estanque que a escola representa em relação ao mundo em que vivem” (PPP, 2002. p. 5).

Diante das dificuldades em âmbito escolar, o documento menciona a necessidade “de encontros entre professores para avaliação dos trabalhos didático-pedagógicos”, para que as medidas tomadas caminhem na mesma direção, “dando um caráter unificado à política-pedagógica da escola, acrescida pela necessidade de estudos que venham a sedimentar o preparo docente” (PPP, 2002. p. 6).

Levando em consideração o melhor andamento no processo de ensino e aprendizagem, o PPP contempla, por intermédio da coordenação pedagógica o trabalho realizado por meio de Projetos Pedagógicos. Atualmente é garantido no calendário escolar a Mostra Didático-Pedagógica e Cultural, momento em que os estudantes sob a orientação dos docentes apresentam os trabalhos que foram desenvolvidos no decorrer do ano letivo. Há ainda a Banda regida por profissional da área, e o Projeto Judô, que desenvolvem suas atividades, gratuitamente, no contra turno do estudante mediante autorização dos responsáveis.

No campo destinado às políticas, especificamente sobre a efetivação do conhecimento teórico e prático do docente, destacam-se as seguintes estratégias: reflexão da prática pedagógica com reuniões entre professores e coordenadores; criação de grupo de estudos; e a participação dos docentes em cursos de formação continuada, que contemple não apenas a teoria, mas também momentos práticos (PPP, 2002, p. 12).

Na política para diminuir o índice de evasão e repetência, podemos destacar o acompanhamento individual ao estudante, diminuir da “rotatividade dos professores [...]”, concentrar “o maior número possível de aulas de cada professor numa mesma escola”, incentivar a “participação ativa” dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, avaliar constantemente a aprendizagem do estudante, criar mecanismos para tornar “a escola mais atrativa e estimulante” (PPP, 2002, p. 12-13), garantir a participação dos pais, e novamente a formação continuada do docente é retomada nesse ponto.

O PPP da escola contempla a inserção de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem “com o intuito de promover o conhecimento pedagógico nas linhas do interesse e necessidade do aluno, com acesso e garantia aos recursos educativos” assegurando “o planejamento e a execução de atividades lúdicas pelos professores” (PPP, 2002, p. 14-15).

Entretanto, devido a fatores ligados à mudanças no quadro de direção, coordenação pedagógica e das constantes trocas de professores, as ações lúdicas que eram realizadas na escola, foram perdendo sua continuidade, e muitos que ali estão desconhecem a realidade quanto às ações que eram costumeiras em anos anteriores e asseguradas no PPP.

Assim, as propostas educativas para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento por meio das linguagens lúdicas relatadas nesse estudo, aconteceram na Escola entre os anos de 2011 a 2018, e foram perdendo sua continuidade no ano de 2019, com a mudança de governo, gestão escolar e também alguns professores.

No ano de 2019 a escola ofertou a Educação Básica nas seguintes etapas: anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, distribuídos nos períodos matutino e vespertino, e ainda a modalidade da EJA – 1ª e 2ª fase em

classe multisseriada, 3ª e 4ª fase, no período noturno. Assim distribuídos, a escola atende um total de seiscentos e setenta estudantes, dado atualizado em junho de 2019 pela Secretaria Escolar.

Conforme a lista organizada pela Secretaria Escolar no ano de 2019, a unidade de ensino pesquisada atendeu nos anos iniciais do Ensino Fundamental, três turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano, totalizando quatorze salas. Assim, são treze professores regentes – uma docente trabalha 40h/a, ou seja, em uma turma de manhã e em outra à tarde, por isso a diferença se comparado ao total de salas de aula, as demais disciplinas trabalhadas nessas turmas são: Educação Física, Arte, Práticas e Construção da Leitura e da Escrita (PCLE) dos 1º aos 3º anos, Práticas de Leitura e Produção de Texto (PLPT) nos 4º e 5º anos e Inglês também nos 4º e 5º anos.

Especificamente nas turmas de alfabetização, 1º e 2º anos, que somam sete no ano de 2019 na escola campo de estudo, temos seis professoras regentes, pois uma ministra aulas em dois períodos, cinco profissionais de Educação Física, quatro docentes da disciplina de Arte e uma de PCLE. Entre esses trabalhadores da educação, estão aqueles que ministram aulas em mais de uma escola.

Ao contabilizarmos o quadro administrativo com o docente, incluindo os anos finais do Ensino Fundamental e a modalidade da EJA, cabe a escola gerir um total de oitenta e três funcionários em atividade, e consideramos que todos estão envolvidos no processo educacional das crianças que fazem parte da instituição de ensino.

3.2 A Educação da Criança na Perspectiva da Fenomenologia

A escola e, conseqüentemente o professor, marcam a vida da criança, positiva ou negativamente, principalmente no período inicial do processo de alfabetização, e o espaço da sala de aula precisa ser um ambiente que promove atividades de leitura e escrita significativas e úteis, sem que nenhuma criança seja excluída. Organizar a sala de aula como um grande laboratório de portadores de textos possibilita ao estudante, a depender de como o professor se utiliza dele, momentos significativos – função social – dentro de um contexto.

Na perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1990), analisa que a percepção da criança não é a mesma que a do adulto, considera por meio da concepção clássica, que “a criança vem ao mundo com seus órgãos dos sentidos os quais lhe fornecem um certo número de sensações” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 190), fato este que precisa ser considerado por todos os envolvidos no ambiente escolar, especialmente o professor no planejamento das atividades,

uma vez que “a criança está diante das sensações como diante de um texto a decifrar” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 191) onde a experiência infantil por sua diversidade e multiplicidade de percepções, precisa ser respeitada nesse contexto.

Na escola, lócus da pesquisa o quadro de professores alfabetizadores vem sofrendo constantes alterações nos últimos anos. No ano de 2019, particularmente, de acordo com o mapa da escola, os professores regentes que atuam nas turmas de 1º e 2º ano, foram todos substituídos. Aqueles que por muito tempo desempenharam sua função na unidade conhecendo todo o processo pedagógico e a comunidade, estão desempenhando sua função em outras instituições, ou por opção no momento da lotação, ou se afastaram por questões de ordem pessoal, assim outros profissionais assumiram essas turmas, fato este que não justifica deixar de lado as experiências das crianças, carregadas de significados por compor o universo infantil, e muito contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, onde o Ser criança ganha reconhecimento e respeito.

Nesse viés, há a necessidade de comprometimento em toda ação docente, para que atividades significativas não se percam pelo caminho, uma vez que o professor é o profissional nas diversas formas de ensinar e envolver as crianças, estimulando-as à aprendizagem. O tempo é essencial na organização das atividades, isso envolve planejamento e o espaço deve ser organizado em função dessa atividade planejada, selecionando os materiais adequados para o que foi proposto, articulando-os com os objetivos de ensino e de aprendizagem, dessa maneira “o trabalho só se tornará eficaz à medida que o professor questionar constantemente sua tarefa, bem como os instrumentos com que a realiza” (FEIL, 1986, p. 12).

A articulação entre os objetivos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, precisa permear a relação entre teoria e prática; professor e estudante, pois “toda teoria é ao mesmo tempo prática, e inversamente, toda ação supõe relações de compreensão. As relações entre educador e a criança não são acessórias, mas essenciais para a situação. [...] as relações entre teoria e prática não são de dependência linear, mas circulares ou de envolvimento recíproco” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 96).

O professor precisa saber os pressupostos que embasam sua prática e há uma verdadeira revolução quando se questiona não mais apenas como ensina, e sim como a criança aprende. Mudanças surgem para responder as demandas sociais, e as reflexões de estudiosos nos auxiliam nessa compreensão.

Bicudo (2006), analisa a importância da “educação centrada no aluno”, pois “se preocupa, primeiramente, com a realização do ser do estudante”, numa constante proposta de auxiliar o sujeito “a se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades”,

atualização esta que abrange as formas de conhecer na abordagem “cognitiva, sensorial, emotiva e social” (BICUDO, 2006, p. 57).

Ferreiro (2011) pondera que é necessário repensar a prática escolar da alfabetização, uma vez que “o processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende”, considerando em suas pesquisas que a criança “se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa” (FERREIRO, 2011, p. 11), na tentativa de buscar a compreensão. Feil (1986), alerta que a mecanização da educação ocorre porque “a escola inclui a criança no mundo das convenções, das sistematizações, sem a menor observação das capacidades destas” (FEIL, 1986, p. 14), não dando importância às experiências vividas da criança.

O centro das discussões relacionadas à prática alfabetizadora, tem tradicionalmente mantido o foco sobre os métodos utilizados, mencionados no capítulo 1, desconsiderando as concepções das crianças. Contudo, a partir dos estudos sobre a criança houve a necessidade de recolocar as reflexões sobre novos olhares. Segundo Ferreiro (2011),

Se aceitarmos que a criança não é uma tábula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições (FERREIRO, 2011, p. 32).

Nesse sentido, o novo olhar para as crianças é que vai direcionar as intervenções necessárias e adequadas para o melhor andamento do processo não apenas de aprendizagem, como também de ensino. Porém, não podemos reduzir essa intervenção pedagógica à método utilizado, conforme analisa a pesquisadora.

Cagliari (2009) analisa que o “melhor método de trabalho para um professor deve vir de sua experiência, baseada em conhecimentos sólidos e profundos [...]” (CAGLIARI, 2009, p. 110), de tal modo, a experiência do professor advém de sua prática relacionando-a e/ou contrapondo-as com o contexto educacional, no qual ele – o professor, e a criança estão inseridos.

Independentemente de qual modelo teórico o professor adote, se assim o fizer, o importante é que a prática pedagógica contemple e valorize a participação do estudante na construção do conhecimento, proporcionando oportunidades à novas interpretações sobre o objeto, tornando-o um ser ativo como parte integrante em todo o processo. Essa mudança de

postura não é fácil, visto que exige “redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula” (FERREIRO, 2011, p. 40).

É importante ressaltar que mudanças vêm ocorrendo em todo o contexto social e a escola, muitas vezes, apresenta grande dificuldade em acompanhar tais transformações. A organização da escola continua com poucas inovações se comparada à organização social e familiar, que antes dedicavam mais tempo para a educação de seus filhos e hoje, são tomadas do tempo de cuidar e educar com as novas demandas de trabalho, ou modificações culturais acerca da educação familiar que tem mudado muito, e por muitas vezes não conseguem fazer a leitura de mundo frente a uma sociedade letrada.

O fato é que todos somos responsáveis por essa nova organização de escola e é primordial ao professor alfabetizador conhecer quais são os pressupostos e as implicações político pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento; saber quem são os estudantes, quais são suas condições, sua cultura, e como valorizam e compreendem a leitura e a escrita; conhecer os conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados em cada ano escolar.

No que se refere ao processo alfabetizador, a BNCC (2017) aponta que a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental “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 [...] em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017. p. 57).

É a partir do encontro da educação com a fenomenologia que percebemos a ideia da intencionalidade presente no ato de educar, na relação entre professor e estudante, uma vez que, “ambos a utilizam como elemento significativo para apreensão desse fenômeno, que é o aprendizado, e que se dá nas relações estabelecidas pelos seres humanos com o mundo” (SILVA, 2003. p. 80).

Bicudo (2006) se fundamenta em Husserl (1970), para explicitar a relação homem-mundo, não de maneira separada, mas que caminham juntos na concepção da fenomenologia.

Esse ser junto do *homem-mundo* dá-se pela concepção nuclear da fenomenologia husserliana que é a consciência. Consciência entendida como intencionalidade, o que quer dizer que o modo de ser do homem é tal que ele está sempre intencionalmente voltado para algo que está no mundo e que enfoca o modo atento. Essa intencionalidade é o modo de se dar o ato da consciência que percebe e que abarca a percepção do percebido, continuando o movimento dos atos da consciência, atos cognitivos e reflexivos, que vão se desdobrando e realizando a dialética *noesis*, ato dirigido para o objeto intencional, *noema*, objeto intencionalmente focado. (BICUDO, 2006, p. 64).

Dessa maneira, podemos compreender que o ato de educar pode ser também compreendido ou percebido na perspectiva da fenomenologia, pois “o primeiro passo é conhecer o homem que vai receber a educação, perceber e apreender a sua realidade, e então refletir sobre esse homem” (SILVA, 2003, p. 81), de modo que o sentido se produza os atos da consciência na dialética noesis/noema, ou seja, na disposição do homem para ver um objeto, e aquilo que realmente é visto, na busca da “essência da percepção [...] definida como acesso à verdade” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 14).

Conforme Silva (2003),

A educação numa dimensão fenomenológica deve ser comprometida com a pessoa, com a vida, com a existência humana. Deve ser uma forma de educar com vistas à completude da pessoa, como a união do sujeito-mundo. Essa interação deve propiciar condições de transformar e modificar a realidade vivenciada (SILVA, 2003, p. 82).

A educação nessa perspectiva, precisa estimular o pensar dos estudantes, para que sejam estimulados a agir, refletir, analisar, compreender e interpretar a realidade para então entender e reaprender a ver o mundo. E a escola é o espaço propício para que essa educação vasta em significados aconteça, pois ela é a instituição designada e reconhecida à educação formal, e também o ambiente “que a pessoa vivencia suas experiências [...] nos diferentes modos de conceber mundo e realidade” (BICUDO, 2006, p. 73).

Para Silva (2003), a educação não acontece desvinculada do mundo, ele considera que, “toda educação pressupõe uma intencionalidade. O educador comprometido com a humanização precisa analisar sua prática, rever a teoria que a orienta, para redimensionar sua compreensão de mundo, sua prática pedagógica e a si mesmo” (SILVA, 2003, p. 84-85), comprometimento esse que possa permitir também no estudante, a “descoberta de si mesmo [...], que aprenda a perceber seus desejos, metas, valores, suas características” (BICUDO, 2006, p. 86).

Os fatores de descoberta pela criança, quando assumidos na postura do professor, contribuem no desenvolvimento de aprendizagem, “[...] aprendizagem que leva a pessoa a saber quem é, de modo peculiar, entendendo como sente, como age, pensa e percebendo quais são as suas potencialidades” de modo a ter um olhar atencioso para “uma pessoa que está ali em processo de atualização, e como tal, deve ser respeitada” (BICUDO, 2006, p. 87).

Bueno (2003) reforça que há na educação escolar uma ausência de especificidade na prática pedagógica devido a vários fatores, entre eles: falta de qualificação, de postura

profissional e humanizada, política governamental para valorização das condições materiais, melhoria salarial, tempo para estudos, como também infraestrutura escolar.

Os professores precisam, a partir da prática pedagógica assumir uma postura ativa e humanizada, na busca de recriá-la, superando o simples fazer (o que já vem ocorrendo em muitas práticas), o que significa ir além, já que o ser humano é rico em possibilidades. Bueno (2003) expõe que,

Ao tomarmos a prática pedagógica como fenômeno, pretendemos contribuir para que essa prática seja repensada, melhor conhecida e compreendida enquanto realidade complexa, plural e cheia de possibilidades para mudança da educação. Pensar na prática pedagógica dessa forma é ajudar a criar uma realidade nova, provida de significação. Para isso é fundamental que o homem se perceba como ser-ao-mundo e no-mundo, capaz conscientemente de agir nesse mundo e ajudar a criar uma nova realidade. (BUENO, 2003, p. 89)

A conscientização faz parte da realidade social, que compreende também o espaço escolar, e precisa constituir-se no ato da ação e reflexão, relacionando-se com a experiência cultural, na busca do sentido num contexto de mundo, voltado para a essência das ideias, permitindo as possíveis transformações tanto na vida de maneira geral, como na prática pedagógica, assumindo um compromisso ético com a função educativa e privilegiando os aspectos da existência humana.

Contudo, a realidade da educação escolar é complexa e a ação pedagógica perpassa por vários fatores humanos e institucionais, entre eles citamos: a organização do trabalho didático; do conhecimento do professor, e a formação é fator primordial; das condições materiais das instituições envolvidas, o que a escola oferece e o apoio da coordenação se faz presente, como também o envolvimento de todo o grupo escolar; da motivação dos estudantes e de seus familiares. No enfrentamento a esses e outros aspectos, a ação docente precisa assumir um direcionamento de propor atividades que visa “ajudar o aluno *a crescer*, ou seja, a tornar-se pessoa em um contexto realístico” (BICUDO, 2006, p. 91, grifo da autora).

No contexto da prática pedagógica do professor alfabetizador, o fator essencial está em “orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (SOARES, 2018, p. 331), uma vez que cabe ao docente compreender o processo de alfabetização de modo peculiar, “sendo com seus alunos em situação de ensino que intenciona a aprendizagem” (BICUDO, 2006, p. 91).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996), pondera que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12, grifo do autor), e o processo de produção e construção do conhecimento perpassa a reflexão entre teoria e prática.

Assim, apresentamos as professoras alfabetizadoras, sujeitos dessa pesquisa, com suas ações, que como podemos observar, aproximam-se de suas falas sobre a importância e a contribuição das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento das crianças.

3.3 Cenário das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pelos Sujeitos da Pesquisa

Sabe-se que a prática do lúdico é um recurso dinâmico e importante por seu caráter motivador, bem como pelo fato de que o ensino deve partir de ações significativas despertando no estudante o interesse e o gosto pelas atividades propostas. Soligo (2015), denomina as situações de ensino e aprendizagem apresentadas às crianças diariamente até que se alfabetizem, como “atividades permanentes de alfabetização” (SOLIGO, 2015, p. 82), de tal modo,

[...] é recomendável que estejam contextualizadas em projetos maiores, que pressupõe o uso da linguagem e a ampliação do letramento [...] ou no mínimo, se articulem com situações cotidianas vivenciadas pelos alunos, o que é bastante favorecido pela natureza lúdica que elas têm (SOLIGO, 2015. p. 82).

Dessa maneira, apresenta-se a seguir, algumas situações de ensino e aprendizagem, dentre as muitas relatadas pelos sujeitos da pesquisa no segundo momento da entrevista semiestruturada, que poderão ser observadas nas ações praticadas pelas professoras alfabetizadoras: Rubi, Safira e Topázio Azul, respectivamente, por meio de atividades que reconhecem e respeitam a vivência da criança, contextualizando-as com as situações de leitura e escrita, inseridas no processo de alfabetizador.

A alfabetizadora Rubi (2019) relatou durante a entrevista que,

Ser professora é um grande desafio, pois é preciso conhecer cada estudante, conhecer seu olhar, seu sorriso, suas necessidades. Há crianças que precisam de um abraço, outras de um olhar mais atencioso, algumas necessitam de muita observação para se perceber. Tudo isso em meio a tantas burocracias, pois o serviço do professor não se encerra dentro de quatro paredes, são fichas e mais fichas para se preencher, relatórios,

formações, reuniões e leituras, porém não podemos abrir mão de conhecer o universo infantil (PROFESSORA RUBI, 2019).

Professora Rubi (2019) disse que "dorme" com seus estudantes, uma vez que pensa neles o tempo todo e em especial àqueles que apresentam mais dificuldades em determinadas áreas. Passa dias pensando em como despertar o interesse, como motivá-los, e para isso, faz uso das linguagens por meio de jogos, leituras, músicas, massas de modelar, pinturas, brincadeiras entre outras possibilidades. Para a docente

A ludicidade apresenta às crianças oportunidades de novas descobertas e criatividade, e com o apoio do professor colabora para que sejam mais independentes em seus pensamentos e ações, e ainda proporciona a interação entre as crianças contribuindo para aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais, ou seja, possibilita uma leitura melhor do mundo o qual ela está inserida (PROFESSORA RUBI, 2019).

A fim de exemplificar atividades da professora Rubi (2019), estão postas algumas imagens seguidas pela descrição da ação desenvolvida. A primeira prática descrita aconteceu com uma turma de 2º ano, no decorrer de um bimestre, a partir da obra “Que Vida Boa” da escritora regional Sandra Andrade. Segundo a docente, “a autora escreve de uma maneira poética e para crianças, mostrando um pantanal colorido, rico e ameaçado”. (PROFESSORA RUBI, 2019).

Nesse sentido, a docente fez uso de variadas estratégias, com exemplos na imagem 5, e elaborou o projeto didático⁵³ “Incentivando a leitura e homenageando a autora Sandra Andrade”.

Considerando a fala da professora Rubi (2019), a proposta a partir do projeto foi “formar um leitor consciente em relação ao meio ambiente, além de compreender parte do universo pantaneiro e a importância da preservação do cerrado através literatura da estudada” (PROFESSORA RUBI, 2019).

⁵³ De acordo com LEAL e LIMA (2013) essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.” p. 32.

Imagem 5 – Explorando a Obra “Que Vida Boa”



Fonte: arquivo pessoal da professora Rubi, 2012.

Relatou que por meio da leitura do livro foi possível trabalhar rimas, sequência, cadeia alimentar, animais e sua locomoção, cobertura do corpo, alimentação e habitat, como também noções de adição e multiplicação por meio de desenhos, artes plásticas e listas de palavras, exemplos esses que podem ser trabalhados com agrupamentos das crianças “ajustando o nível de desafio às suas possibilidades, para que tenham problemas a resolver” (SOLIGO, 2015, p. 86), uma vez que os agrupamentos devem considerar o conhecimento dos estudantes.

É possível observar a interdisciplinaridade presente nessas atividades, e o professor é o grande motivador no desenvolvimento da proposta, por isso é importante ao docente “oferecer muitas técnicas, variações, para que a criança possa aumentar cada vez mais suas experiências de expressão criadora. Quanto mais variada for a forma de sua expressão, mais habilidades terá em expor e escrever suas ideias” (FEIL, 1986, p. 128).

Destacou que cada criança elaborou o seu próprio livro a partir da história contada, com ilustração e reescrita de texto, depois coletivamente confeccionaram o livro de pano. Os recursos utilizados foram disponibilizados pela escola e pela professora. Todo o trabalho

desenvolvido em sala de aula durante um bimestre, foi exposto na mostra cultural da escola, prevista em calendário. Após a exposição na escola, cada estudante pode levar o livro que foi confeccionado individualmente para casa, já a produção coletiva ficou na própria sala de aula para leitura e manuseio sempre que necessário.

A produção do livro pela criança, de “um livreto, um caderninho ou uma pasta”, são “valiosas propostas pedagógicas de alfabetização que desafiam os alunos a: escrever (como for possível), revisar coletivamente a escrita das palavras” (SOLIGO, 2015, p. 82), entre outros objetivos que não podem ser vistos como atividades de passatempo.

Narrou que a autora Sandra Andrade foi convidada a prestigiar as apresentações das crianças que estavam representando a partir de sua obra, e ela se fez presente.

Segundo a professora Rubi (2019), “foi um trabalho rico e gratificante, os estudantes aprenderam sobre os animais das histórias, a importância na natureza e suas características. No teatro mostraram que têm talento e impressionaram com as pinturas” (PROFESSORA RUBI, 2019).

A próxima atividade descrita pela professora Rubi (2019), também em uma turma de 2º ano, foi envolvida por músicas, danças, dobraduras, pinturas, entre outras possibilidades mostradas na imagem 6, que resultou na elaboração, pela docente, do projeto “Gatos e Músicas”.

Imagem 6 – Gatos e Músicas





Fonte: arquivo pessoal da professora Rubi, 2011.

De acordo com a professora Rubi (2019), o tema para o projeto surgiu a partir do interesse das crianças quando ouviram ao acaso a música “A história de uma gata” de Chico Buarque, “as crianças amaram a música, planejaram coreografias e sempre pediam para ouvir a música novamente” (PROFESSORA RUBI, 2019). Explicou que, aproveitou o interesse dos estudantes para trabalhar a letra G, contextualizando com histórias e músicas de animais de estimação, em especial a dos felinos.

Nesse perspectiva, Feil (1986), afirma a importância de se trabalhar a partir de um “centro de interesses”, assim “as atividades devem ser organizadas numa sequência lógica [...], onde se parte das experiências vivenciadas da criança, para interação do grupo, percebendo as relações do meio” (FEIL, 1986, p. 144).

Dentre as diversas atividades desenvolvidas esclareceu que enfatizou na disciplina de língua portuguesa: leitura, escrita, rimas, diversidades textuais; músicas fatiadas, relatórios e listas; matemática: tangram, dobraduras e situações problemas; ciências: estudo do animal, locomoção, habitat, espécies, cobertura do corpo e alimentação; arte: releitura das obras de Aldemir Martins, pintura, mistura de cores; dramatizações e coreografia musical, em parceria com a professora da disciplina.

Os temas foram estudados de maneira interdisciplinar para dar mais sentido ao processo alfabetizador, na construção de uma aprendizagem significativa, de tal modo “a alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição de sentido*” (SMOLKA, 2012, p. 95, grifo da autora), na interação com o outro, pelo mundo da leitura ou da escrita, e por questões envolvidas no contexto sociocultural da criança.

Trabalhou com os estudantes vários textos, histórias infantis e músicas sobre gatos, observação de fotos e desenho de gatos, relato de fatos cotidiano, os cuidados e as necessidades

dos animais de estimação, em especial do gato. Realizou a leitura de diferentes livros e poemas sobre gatos, explorou o conto e reconto das histórias, em alguns momentos leu “apenas pelo prazer de ler” (PROFESSORA RUBI, 2019), em outros momentos realizou uma interpretação “mais profunda, onde a escrita se fez presente, visto que as crianças gostam do sentimento de desafio proposto pelas atividades” (PROFESSORA RUBI, 2019).

Essas situações de aprendizagem planejadas pela docente, auxiliam na compreensão da escrita alfabética pela criança, nesse sentido faz-se necessário estimulá-las a

‘ler’ textos fazendo uso de outras estratégias de leitura além da decodificação (isto é, estratégias de antecipação, inferência, seleção, verificação); ser desafiados a pensar no valor sonoro convencional das letras; interagir com os colegas que dão soluções diferentes para os desafios colocados pelas atividades – por exemplo, quem já tem algum conhecimento do valor sonoro convencional das letras trabalhando com quem ainda não tem (SOLIGO, 2015, p. 83).

Novamente as possibilidades de agrupamentos das crianças, organizados pelos docentes por considerar o conhecimento por elas já constituídos e/ou em construção, são importantes por contribuir no processo alfabetizador, e os suportes textuais ofertados são fundamentais.

Ressaltou que por considerar importante o uso de atividades lúdicas para aquisição habilidades necessárias para o ensino de Matemática, aproveitou o tema para que “os estudantes, brincando, fizessem a utilização das formas geométricas básicas do tangram para montar os gatos, personagem da história, em diferentes posições” (PROFESSORA RUBI, 2019).

As peças do tangram podem ser confeccionadas pelos estudantes, com o apoio do professor. Esse jogo pode ser utilizado em diferentes disciplinas, pois “desperta a curiosidade, trabalha a concentração e a ludicidade” (BENEVENUTI; SANTOS, 2016, p. 1). O tangram, utilizado como recurso didático-pedagógico “estimula o espírito de investigação, o interesse, a criatividade, e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas” (BENEVENUTI; SANTOS, 2016, p. 6), fatores importantes para as crianças que estão em processo de alfabetização.

O trabalho com dobraduras também esteve presente nas aulas de matemática, pois para a docente “além de ser desafiador e atrativo para os estudantes, envolve atividades que proporcionam a aquisição de habilidades espaciais e geométricas promovendo interações e habilidades na interpretação de comandos” (PROFESSORA RUBI, 2019).

A prática da dobradura é mais um recurso didático-pedagógico que encanta e desperta o interesse da criança, pelo fato de “contribuir significativamente para o desenvolvimento da

atenção, coordenação visual e auditiva e psicomotora, quesitos essenciais para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino aprendizagem” (OLIVEIRA; SPLICIDO, 2013, p. 31029). Os conceitos matemáticos são construídos naturalmente por meio da atividade da dobradura, ao estabelecer relações “com as formas geométricas, as cores, comparações, as modificações de tamanho, como grande, pequeno, maior, menor, dentro, fora” (OLIVEIRA; SPLICIDO, 2013, p. 31032) por exemplo.

A alfabetizadora Rubi (2019), mencionou que o trabalho com Arte “favoreceu o desenvolvimento da observação, da criatividade e da sensibilidade” (Professora Rubi, 2019). Explicou que fez uma breve leitura de um texto informativo sobre o artista Aldemir Martins, “famoso por pintar gatos” (PROFESSORA RUBI, 2019), depois apresentou algumas obras do artista para as crianças, em uma roda de conversa, que “falaram sobre suas impressões sobre os detalhes observados”. Em outro momento trabalhou a releitura de algumas obras de Aldemir Martins que resultou no jogo de quebra-cabeça.

O jogo de quebra-cabeça deve ser visto como um aliado na prática pedagógica do professor alfabetizador, uma vez que “é um jogo lúdico onde se pode desenvolver metodologias de ensino para uma aprendizagem diferente e interessante” (ADONA; VARGAS, 2013, p. 3) no decorrer das aulas em qualquer disciplina. As autoras enfatizam a importância do quebra-cabeça “no desenvolvimento físico, neurológico, psicomotor, capacidade de concentração, noção espacial, percepção visual e aumento do conhecimento sobre diversos assuntos”, esclarecem que o movimento com os olhos e com as mãos, proporcionados pela brincadeira pode “preparar melhor as crianças para o hábito da leitura” (ADONA; VARGAS, 2013, p. 10).

Ainda realizou ao longo do projeto a visualização de vídeos com coreografias e diversas músicas sobre gatos e fizeram a escolha da música “Negro Gato” versão brasileira de Getúlio Cortes na interpretação de MC. Leozinho, e “A História de uma Gata” de Chico Buarque, na voz de Nara Leão, para apresentação na escola. A professora relatou que a escolha da música, bem como de seus intérpretes foi por preferência das crianças e que mesmo após sua intervenção, para uma apresentação que envolvesse a todos, independentemente de separação de gênero, preferiram apresentar as músicas em dois grupos.

Com a divisão em grupos, sugerida pelos estudantes, podemos observar a forte influência social e cultural com relação ao ambiente em que as crianças estão inseridas. Em sala de aula, com a intervenção da professora, elas aceitaram diferentes alternativas musicais, porém estão mais habituadas a ouvir e dançar determinados ritmos musicais, e quando a proposta é a de ultrapassar as paredes da sala, elas optaram pelo contexto o qual estão mais familiarizadas. Mesmo respeitando a preferência feita pelas crianças, a professora não deixou de mostrar outras

possibilidades, uma vez que “os conhecimentos que são objeto da aprendizagem dos alunos na escola são uma seleção dos saberes relevantes da cultura. [...] A cultura confere significado à atividade humana” (MAURI, 2003, p. 91).

Segundo a professora Rubi (2019), a adaptação da coreografia e a interpretação da música foi desenvolvida por meio de atividade que valorizaram a leitura e a escrita. Houve ainda Cine pipoca com o filme: Garfield 2 e de vídeos com gatos famosos de todos os tempos, confecção de murais e cartazes, por fim a apresentação musical coreografada.

A docente acredita que “as linguagens lúdicas constituem um dos princípios básicos que favorecem o aprendizado na fase da alfabetização. A ludicidade convida as crianças a uma participação ativa, pois exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e a cultura que vivem” (PROFESSORA RUBI, 2019), dessa maneira faz uso dessas linguagens em sua prática pedagógica proporcionando um aprendizado mais significativo.

O próximo sujeito colaborador da pesquisa é a professora alfabetizadora Safira (2019), que costuma organizar suas atividades contextualizando-as com músicas, poesias, dramatizações, livros de literatura infantil, e sempre que possível por meio de sequências didáticas⁵⁴ como parte de sua rotina, uma vez que estes organizam a prática pedagógica do professor, não apenas favorecendo as “aprendizagens conceituais”, como também “pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de organização das crianças, relativas ao monitoramento de suas próprias aprendizagens” (BRASIL, 2012. p.14).

Ao elaborar as atividades, de maneira a contemplar as linguagens lúdicas, a professora Safira (2019) relatou que leva em consideração o conhecimento prévio das crianças, planeja de modo a promover a interdisciplinaridade, explora os conteúdos de forma dinâmica favorecendo que a aprendizagem seja significativa, uma vez que o estudante é parte integrante de todas as ações. Para a docente

A ludicidade tem grande importância na formação dos estudantes, e pode contribuir no ensino da criança por se tratar de uma linguagem da infância, desde que tenha objetivos claros e definidos e que o planejamento e organização estejam presentes na ação do professor. As atividades organizadas por meio das linguagens lúdicas, proporcionam o trabalho interdisciplinar, deixando o conteúdo ainda mais rico e mais interessante de modo a contextualizar com o mundo infantil, de forma a tornar aprendizagem mais significativa (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

⁵⁴ Considerando DUBEUX e SOUZA (2013) a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (p. 39).

Cada conteúdo trabalhado por meio de atividades lúdicas precisa “ser planejado com muito critério, tendo em conta o que pode ser adequado para os alunos a partir do que hoje se sabe como eles aprendem” (SOLIGO, 2015, p. 95), no sentido de criar situações que permitam a reflexão no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, segue o relato da sequência didática “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, desenvolvido com crianças do 1º ano no decorrer de um bimestre, conforme imagem 7.

Imagem 7 – O Sítio do Pica-Pau Amarelo



Fonte: arquivo pessoal da professora Safira, 2017.

A professora Safira (2019), relatou que primeiro apresentou aos estudantes a biografia de Monteiro Lobato e algumas de suas obras, podendo as crianças manuseá-las. Depois pintaram a imagem do escritor e a folha de abertura do que posteriormente, juntamente com as demais atividades, resultou em um livro, que após exposição na escola, levaram para o ambiente familiar.

Para o desenvolvimento das atividades, a docente fez a escolha por agrupar as crianças de maneira que pudessem ao mesmo tempo produzir e aprender com os outros, num constante exercício de análise e reflexão no contexto alfabetizador, o que pressupõe que:

Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa; os alunos tenham problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe a produzir; o conteúdo trabalho mantenha suas características de objeto sociocultural real sem transformar-se em objeto escolar vazio de significado social; a organização da tarefa pelo professor garanta a máxima circulação de informação possível (SOLIGO, 2015, p. 81).

A organização dos estudantes em duplas é “valiosa para potencializar a reflexão” (SOLIGO, 2015, p. 94), pois exige que eles falem sobre as escolhas feitas, tornando a atividade ainda mais produtiva. As situações-problema instigadas pelo professor precisam conter o caráter desafiador, envolvidas de sentido e possíveis de serem resolvidas pelas crianças.

Disse que em outro momento, foi distribuído aleatoriamente aos estudantes fichas de imagens e nome dos personagens literários do Sítio do Pica-Pau Amarelo, para montarem o alfabeto ilustrado, nesse contexto enfatizou a ordem alfabética. Observou que essas imagens foram retomadas em todo o desenvolvimento das atividades. Em seguida cantaram e dançaram as músicas “Sítio do Pica-Pau Amarelo” de Gilberto Gil; e “Emília” interpretada por Baby do Brasil, e colaram os cartazes com as respectivas letras, já impressas, na parede da sala de aula.

Concordando com Smolka (2012), o uso da literatura infantil em sala de aula

como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo, instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece (SMOLKA, 2012, p. 111).

Nessa perspectiva, a literatura infantil permeia as atividades lúdicas em suas diferentes linguagens, plástica e corporal por exemplo, não perdendo de vista o contexto alfabetizador. Segundo a professora Safira (2019), “a sequência didática aconteceu por meio de atividades

contextualizadas com os principais personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, criados por Monteiro Lobato” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Então, com a personagem “Emília”, a ênfase se deu “nas letras para a escrita do nome da personagem destacando as vogais, nos materiais utilizados para confeccionar a boneca, e também na sequência numérica para formar o desenho e posterior ilustração” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Para o melhor desenvolvimento da atividade da escrita de palavras é importante ao professor, “informar qual é a palavra que será grafada e porque se vai escrevê-la; observar as produções dos alunos e selecionar três ou quatro para serem problematizadas; [...] mediar a discussão da classe, até chegar a uma única forma para a palavra” (SOLIGO, 2015, p. 85), sempre fazendo o registro das palavras selecionadas no quadro para melhor visualização, análise e reflexão.

A partir da personagem da “Dona Benta, que gosta de contar histórias para seus netos”, trabalhou o “período de tempo dia e noite e também a relação número e quantidade contando as borboletas no jardim do Sítio” (PROFESSORA SAFIRA, 2019), de modo a contemplar esses conteúdos conforme ementa curricular da unidade escolar a fim de perceber a noção de tempo do seu cotidiano e reconhecer diferentes temporalidades, como também representar quantidades numericamente e relacionar quantidade ao numeral.

Com a personagem “Lúcia, carinhosamente chamada de Narizinho por ter um lindo nariz arrebitado, trouxe a escrita de sílabas complexas, as pessoas que fazem parte da família e as partes do corpo humano” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

No contexto dos conteúdos que permeiam o uso da escrita, Cagliari (2018) analisa que é necessário que as crianças pratiquem a escrita da maneira como acham que deve ser, para depois com a intervenção do professor, aprendam a reconsiderar o que escreveram conforme as normas ortográficas.

À medida que os alunos forem escrevendo e forem sendo instruídos a respeito da ortografia, de seus usos e de como tirar dúvidas ortográficas, procurarão escrever cada vez mais corretamente, chegando em pouco tempo a ter poucos erros de grafia, mesmo na primeira versão dos textos que escreverem (CAGLIARI, 2018, p. 182).

Desse modo se dá a importância de familiarizar os estudantes com o ato de escrever no ambiente escolar, no oferecimento de variados suportes textuais, no sentido de que possam construir esse processo ao analisar e executar o seu uso nas diferentes situações de convívio social.

A docente descreveu que “Pedrinho, menino muito corajoso, veio para trabalhar com os animais selvagens e animais domésticos, tanto na linguagem oral, escrita e ilustração” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Feil (1986) observa que “a linguagem e o pensamento nascem da vida”, por esse motivo “cabe à escola explorar essa capacidade inata da criança, de maneira natural, através da observação, tentativa, repetição, experimentação, associação de ideias, generalização e criação de regras próprias” (FEIL, 1986, p. 20) para que a criança inserida no ambiente escolar, possa adquirir o domínio gradativo dos usos da linguagem como meio e processo na construção do conhecimento.

A professora Safira (2019), explicou que como a personagem “Tia Anastácia é cozinheira de “mão cheia”, alimentou a turma do Sítio com suas gostosuras” (Professora Safira, 2019). Dentre as comidas preparadas pela personagem, “cada criança escolheu a sua preferida, desenhou em seguida a sobremesa de sua escolha, sendo um doce e uma fruta, na sequência escreveram uma lista de alimentos preferidos” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Trabalhou com receita, “como a receita mais famosa de Tia Anastácia é o bolinho de chuva, após pesquisas sobre alimentação saudável, preparamos a receita “Bolinho de Chuva Assado”, deixando de lado a fritura. Seguiu-se os passos da lista de ingredientes e modo de preparo” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Para que o trabalho com listas seja satisfatório, faz-se necessário ao professor oferecer algumas informações que podemos observar no relato supracitado, lista de alimentos preferidos, para que a criança possa “fazer antecipações e realizar a atividade” (SOLIGO, 2015, p. 90) e até mesmo seguir a lista de ingrediente de uma receita para o preparo de algum alimento.

Já com o “Tio Barnabé, que toma conta do Sítio e conhece todos os mistérios do mato” explorou o tema “meio ambiente”, e retomou o tema sobre “animais domésticos e selvagens” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Para Ratti (2018) a retomada de conteúdo “é essencial para o aluno assimilar novos conhecimentos e para o processo de ensino-aprendizagem” (RATTI, 2018, p. 1) o que requer estratégia diferenciada da já utilizada anteriormente, por considerar que algo pode ter ficado para trás, ou até mesmo adormecido depois de passado algum tempo. E “buscar um caráter lúdico para as revisões [...] pode ser uma boa maneira de conseguir a atenção dos estudantes” (RATTI, 2018, p. 3).

Descreveu que “Visconde de Sabugosa é o cientista do Sítio, vive fugindo das galinhas de Dona Benta. Ele adora ler e passa boa parte do tempo na biblioteca estudando” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Com esse personagem apresentou curiosidades sobre as invenções de Visconde. Na oportunidade, a professora Safira (2019) retomou a relação número e quantidade, e inseriu o conteúdo de números pares e ímpares, contextualizando-as com as

invenções do personagem. Nesse caso, o conteúdo foi retomado para a inserção de um novo conceito a ser estudado.

A partir do nome da personagem “Cuca”, abordou “o número de letras, vogais e consoantes, como também a receita da poção mágica para transformar Rabicó em uma lagartixa” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Há muitas propostas para trabalhar com nomes, seja de pessoas, animais, personagens, objetos, o importante é que permitam a “reflexão da escrita alfabética” (SOLIGO, 2015, p. 95) a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo com o personagem do “Saci, primo da Cuca, “veio para colaborar no trabalho sobre os utensílios domésticos, letra inicial e escrita de palavras” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Para a identificação das letras que compõem as palavras, é necessário ao professor realizar com os estudantes, “o reconhecimento das letras escritas, identificar cada letra com seu respectivo nome, dizer que palavra está escrita, analisar os sons [...]” (CAGLIARI, 2018, p. 170), processo esse considerado importante para o ensino inicial da leitura a partir de uma perspectiva de alfabetização.

Relatou que com o personagem “Rabicó, porquinho guloso, que vive invadindo a cozinha de Tia Anastácia” (PROFESSORA SAFIRA, 2019), estudou a lista de alimentos que ele poderia comer, e em seguida a escrita do nome de animais que vivem no Sítio.

Percebemos por meio dessas atividades, a presença constante de valorização da leitura e escrita no contexto alfabetizador e sua função social, dessa maneira Feil (1986) aponta que a leitura “implica em aprender a descobrir, reconhecer e utilizar os sinais da linguagem. [...] Se a leitura for apresentada sob uma forma lúdica, agradável e significativa, certamente se estará aí proporcionando o nascimento de um bom e verdadeiro leitor” (FEIL, 1986, p. 65), conseqüentemente a escrita surge “do interesse e curiosidade natural da criança” que se manifesta pelo desejo “de descobrir, reconhecer e a utilizar os sinais gráficos com que constantemente se depara” (FEIL, 1986, p. 90).

A professora enfatizou que trabalhou em parceria com a docente da disciplina de PCLE⁵⁵ e Arte. Com o auxílio da professora que ministra PCLE desenvolveu atividades a fim de trabalhar “a letra inicial do nome dos principais personagens, de reconhecer e identificar os respectivos nomes, e de organizar letras embaralhadas para a escrita do nome de alguns personagens” (PROFESSORA SAFIRA, 2019). Já com a professora de Arte o empenho se deu

⁵⁵ A disciplina de Práticas e Construção da Leitura e da Escrita (PCLE) compõe o currículo escolar, no Município de Aquidauana-MS, das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, a fim de auxiliar com práticas de leitura e escrita nesse período de escolarização.

no desenvolvimento de atividades como dedoche, palitoche, marca página com os principais personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo.

Ressaltou que a parceria, professora regente, professora de PCLE e professora de Arte proporcionou momentos de “leitura dos nomes de personagens, recorte e colagem de acordo com a figura correspondente, e escrita na cruzadinha dos mais belos personagens criados por Monteiro Lobato” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Para finalizar a sequência didática, professora Safira (2019) organizou juntamente com os estudantes uma apresentação dos principais personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo e a dança da música “Emília”, todos caracterizados conforme cada personagem.

Destacou que “o desempenho das crianças superou as expectativas e a apresentação foi reproduzida em outros momentos: para a família, para todos da escola na Mostra Pedagógica, como também na festa da instituição” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

A professora Safira (2019) observou que “todo o investimento financeiro desde a impressão das atividades para confecção do livro, roupas para caracterizar os personagens, perucas e maquiagem foram disponibilizados com recursos próprios” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Cabe nesse espaço, um momento de reflexão sobre o aspecto supracitado, uma vez que cobranças por bons resultados são constantes no ambiente escolar, porém, até quando o poder público vai se omitir em relação aos recursos didático-pedagógicos disponibilizados para as unidades escolares a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem; até quando os docentes terão que investir parte do seu salário para complementar sua prática se quiserem alternativas diferenciadas no processo alfabetizador, visto que os recursos disponibilizados são insuficientes ou até mesmo inexistentes?

Mesmo frente a essa dificuldade, prioriza o trabalho com as linguagens lúdicas por entender que

O professor ao utilizar as linguagens lúdicas em sala de aula reconhece e respeita o sentimento de infância, uma vez que é uma linguagem própria de sua idade e compreensão, e coloca a criança numa posição ativa na construção do conhecimento, onde o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficaz (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

O respeito à criança evidencia o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem daqueles que estão no período alfabetizador, participando como agente ativo na construção do saber e não um mero espectador.

Dando continuidade ao relato das atividades, a próxima ação desenvolvida e mencionada pela professora Safira (2019), permeou momentos lúdicos na construção dos conhecimentos matemáticos, em uma turma de 1º ano, conforme imagem 8.

Imagem 8 – Quantos Ovos a Galinha Botou?



Fonte: arquivo pessoal da professora Safira, 2015.

A docente apontou que a princípio, essa atividade foi planejada para ser desenvolvida durante as aulas de matemática no decorrer de uma semana, contudo, “como todos se envolveram de maneira positiva, ela foi retomada em outros momentos em sua totalidade ou em parte dela, fazendo adaptação com conteúdos posteriores” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Segundo a professora Safira (2019) para o jogo “Quantos ovos a galinha botou?”, a galinha no ninho foi confeccionada em E.V.A. pela docente, e colocada no painel dos numerais com suas respectivas quantidades. Organizou os estudantes em semicírculo para que pudessem arremessar os ovos – feitos por eles com folhas de papel que seriam descartadas, no cesto colocado abaixo da galinha, que simulava o ninho.

O arremesso pela criança é importante para “coordenar seus movimentos com a visão” (FEIL, 1986, p. 48), movimento esse que será útil quando for necessário articular o que está escrito no quadro e transpor para o caderno, e por considerar que também sente necessidade de movimentar-se no espaço.

Em seguida, fez uma linha no chão marcando a distância para o arremesso, e na sequência um estudante de cada vez, seguindo a ordem que estavam sentados, lançaram os ovos no cesto, ao todo dez ovos (bolas de papel), depois contaram quantos ovos tinham acertado, colocaram a quantidade correspondente no ninho da galinha para então mostrar no painel o respectivo numeral.

Explicou que apesar de um estudante de cada vez executar a ação, todos participaram comemorando os arremessos no cesto, contaram coletivamente cada “ovo” tirado do cesto, cada “ovo” colocado no ninho e auxiliaram os que tinham dificuldade no reconhecimento do numeral.

Aproveitou a oportunidade para cantar a música “A galinha do vizinho” mostrando nos os dedos das mãos as quantidades conforme a música, nessa perspectiva, Merleau-Ponty (1990) analisa que “a criança conta com seus dedos, [...] e o uso das mãos para contar supõe nela uma primeira abertura para o número, uma comparação das coisas para contar com a mão, tomada como sistema de referência e como conjunto numérico concreto” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 179), e “os estudantes pediram para cantar também “A galinha do soldado”, nesse mesmo contexto” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Ao cantar e acompanhar a letra da música com o dedo “vale a pena propor que os alunos encontrem principalmente substantivos e adjetivos, mas depois [...] unidades menores” (SOLIGO, 2015. P. 89), para que possam entender que essas unidades também compõem o texto.

A partir dessas atividades lúdicas realizou leitura, escrita e sequência numérica das unidades com posterior registro no caderno, como também a ilustração da música cantada, colando bolinhas de papel crepom para representar as quantidades. Cagliari (2018) enfatiza que “o material escrito pode ser ilustrado pelos alunos, quer colando recortes, quer desenhando [...]. É sempre uma boa estratégia pedir para o aluno escrever primeiro e ilustrar depois” (CAGLIARI, 2018, p. 88).

Com essa atividade a professora Safira (2019) enfatizou a relação número e quantidade, coordenação motora, atenção, concentração, antecessor e sucessor de um numeral e também regras, como por exemplo saber esperar a vez, a fim de realizar diferentes tipos de contagem nos variados contextos (jogos, cantigas, brincadeiras) representada simbolicamente; representar quantidades numericamente; relacionar quantidade ao numeral e sequenciar numericamente.

A professora Safira (2019) relatou que considera

o trabalho com as linguagens lúdicas, satisfatório, porém exige muita organização, uma vez que as atividades precisam ser muito bem planejadas e executadas, o que requer tempo para o preparo do material e domínio da ação de forma a evitar improvisos. Apesar de trabalhoso, é gratificante fazer parte, enquanto professora alfabetizadora, do processo de produção e construção do conhecimento das crianças. (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

Nesse aspecto, a professora Safira (2019) apontou que mesmo sentindo “segurança em aplicar as linguagens lúdicas na prática pedagógica”, esclareceu que “nem todos os estudantes atingem o mesmo desempenho ao final de uma atividade, pois cada um tem o seu ritmo no processo de ensino e aprendizagem e isso precisa ser considerado” (PROFESSORA SAFIRA, 2019).

O terceiro sujeito colaborador da pesquisa é a professora alfabetizadora Topázio Azul (2019), que costuma organizar suas atividades didático-pedagógicas a partir de uma rotina, pois considera “que a rotina faz parte do ambiente alfabetizador em todo o processo de ensino e aprendizagem” (Professora Topázio Azul, 2019).

A rotina mencionada pela docente, inserida nos procedimentos diários de ensino e aprendizagem por meio da prática do professor, é o que Soligo (2015) denomina de “atividades permanentes de alfabetização” (SOLIGO, 2015, p. 82).

A professora Topázio Azul (2019), afirmou que explica às crianças, logo no início da aula, quais são as atividades do dia, para que elas possam ter conhecimento das ações que serão desenvolvidas.

Dessa maneira, segue a primeira atividade descrita pela alfabetizadora Topázio Azul (2019), no trabalho que desenvolveu sobre a identidade das crianças, em uma turma de 1º ano, conforme imagem 9. Essa ação não teve um tempo determinado, uma vez que sempre foi retomada conforme a necessidade das crianças.

Imagem 9 – Identidade





Fonte: arquivo pessoal da professora Topázio Azul, 2016.

A professora Topázio Azul (2019), mencionou que após explicar a rotina do dia, trabalhou o reconhecimento do nome, como parte da atividade permanente, “primeiro a identificação da letra inicial, momento em que cada estudante mostrou a letra correspondente ao seu nome no alfabeto de E.V.A. pregado na sala de aula em altura acessível” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019), deu continuidade com o processo de escrita, “cada criança escreveu o seu nome, em um cartaz pregado na parede para esse fim com o recurso do pincel atômico” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Considerando a descrição desse primeiro momento das atividades permanentes de alfabetização realizadas pela professora, estas devem:

[...] começar pela familiarização dos alunos em relação aos procedimentos necessários para ‘ler sem saber ler’ e ‘escrever sem saber escrever’. É fazendo esse tipo de atividade que eles vão compreendendo como é possível proceder. De início, com a ajuda do professor, depois, com os colegas e depois sozinhos (SOLIGO, 2015, p. 84).

Já salientamos que é necessário partir da vivência da criança, e nada mais significativo do que o próprio nome para iniciar o processo da leitura e escrita, assim “o conteúdo deve ser constituído pelas experiências de vida” (FEIL, 1986, p. 142), o que deverá garantir “o prosseguimento de novas situações de aprendizagem” (FEIL, 1986, p. 143).

Ponderou que “embora essa atividade pareça simples, ela requer um bom planejamento e tempo para seu desenvolvimento, pois apesar da participação coletiva, foi realizada individualmente” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019). É importante que a organização para o desenvolvimento da atividade envolva “a criança individualmente, sempre levando em

consideração que ela é um membro de um determinado grupo; que este grupo se situa num espaço físico e social” (FEIL, 1986, p. 142).

Descreveu que em outra ocasião utilizou o alfabeto móvel, quadro imantado, ficha do nome e painel da chamada, “no primeiro momento cada criança escreveu o seu nome no quadro imantado com o alfabeto móvel, depois, num segundo momento, pegou a ficha correspondente ao seu nome e colocou no painel designado para a chamada” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

O alfabeto móvel em sala de aula pode ser utilizado em diferentes contextos, pois auxilia o “reconhecimento do alfabeto, a formação de palavras” entre outras alternativas, é considerado “um recurso importante” na aprendizagem da leitura e da escrita que acontece “de um modo mais lúdico, cujo resultado será mais valioso para o aluno” (SANTOS; ROSA; HASS, 2014, p. 292).

São muitas as estratégias utilizadas pela docente no estudo com o nome próprio, e Soligo (2015) contribui com outras possibilidades possíveis para a compreensão do sistema de escrita alfabética nesse contexto.

Copiar os nomes das meninas e dos meninos da classe, em duas listas separadas, uma do lado da outra, para consultar sempre que for preciso; encontrar os nomes dos alunos que vão fazer uma determinada tarefa na lista de nomes de toda a turma; encontrar nomes parecidos; copiar ou escrever nomes de colegas e familiares, dentre muitos outros (SOLIGO, 2015, p. 95).

A professora Topázio Azul (2019) relatou que essa sequência de atividades não aconteceu de maneira padronizada, assim a rotina para o trabalho com a identidade permeou,

o reconhecimento do nome pela letra inicial de maneira oral, pelo alfabeto na parede, pela ficha de nome, com a escrita no quadro de giz, no cartaz, no quadro de ímã, no caderno, até conseguirem realizar a identificação compondo então o quadro de chamada da turma, de forma a enfatizar o alfabeto, forma, tamanho e nome das letras (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

A docente reforçou que “cada atividade foi realizada de maneira individualizada, porém todos participaram coletivamente auxiliando o colega no reconhecimento das letras do alfabeto para o registro do nome, bem como a direção da escrita” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

A docente Topázio Azul (2019) registrou que o desenvolvimento dessas atividades se repetiu em diferentes momentos de sua prática pedagógica, por elas constituírem parte de sua rotina no ambiente de aprendizagem.

A professora alfabetizadora Topázio Azul (2019), relatou durante a entrevista que considera

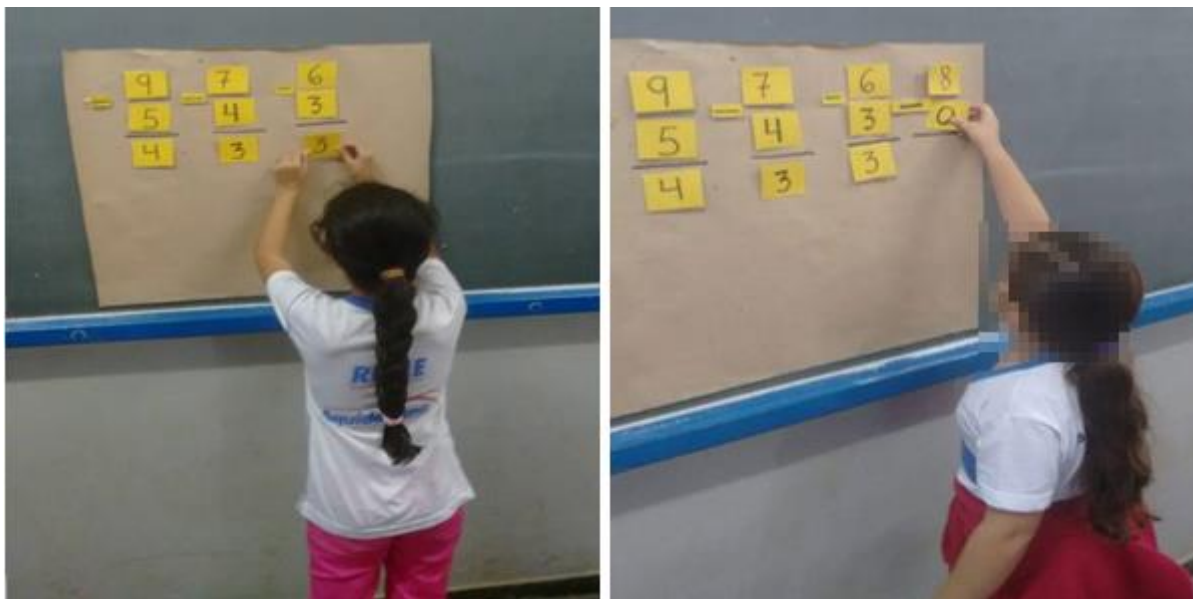
as atividades lúdicas trabalhadas em sala de aula, essenciais, pois, a alfabetização e o letramento permeiam o contexto de ensino e aprendizagem na escola e ampliam as possibilidades dos conteúdos serem trabalhados em todas as disciplinas, dessa maneira, por meio do lúdico a alfabetização e o letramento acontecem de forma contínua, despertando na criança o prazer de aprender, cria-se um espaço dinâmico, alegre e criativo”. (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

A criança quando motivada pelo prazer, envolve-se mais facilmente nas atividades, portanto, por meio das linguagens lúdicas “o ensinar e o aprender tornam-se estimulante e eficaz” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

No contexto das linguagens lúdicas, segue outra atividade descrita pela professora Topázio Azul (2019), que está relacionada com as operações matemáticas, em uma turma de 2º ano. Ela organizou a atividade, conforme imagem 10, pois observou que os estudantes estavam com dificuldade em realizar as operações.

Imagem 10 – Operações Matemáticas





Fonte: arquivo pessoal da professora Topázio Azul, 2017.

A docente descreveu que utilizou recursos lúdicos como dados numéricos e tampinhas, explicou que “primeiro as crianças lançaram os dados que foram organizados conforme o valor posicional e a operação estudada” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019), no caso da imagem 10 a operação trabalhada foi subtração, “depois fizeram a resolução utilizando os dedos das mãos, após com tampinhas e na sequência o registro no caderno” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

O uso de materiais concretos em sala de aula pode ser visto um recurso para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo para a criança, pois possibilita que os estudantes “estabeleçam relações entre as situações experienciadas na manipulação de tais materiais e a abstração dos conceitos estudados” (NOVELLO et al., 2009, p. 10732), de modo a articular o cotidiano ao saber escolar.

A construção dos conceitos pela criança acontece de maneira gradativa e a contagem nos dedos é mais uma “ferramenta concreta para a efetuação dos cálculos” (LOPES; LEIVAS, 2017, p. 157), que evidencia o universo infantil pelo fato de transcender “a visualização e abstração dos números, pois sente os números através de seu tato” (LOPES; LEIVAS, 2017, p. 166).

De acordo com a professora Topázio Azul (2019), ela percebeu que as crianças ainda estavam com dificuldade em relação ao valor posicional dos algoritmos, então complementou a atividade com fichas dos numerais confeccionadas em papel cartão, bem como a ficha do sinal correspondente a operação, a fim de que “as crianças pudessem compreender o valor posicional dos algoritmos” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Dornellas (2014) sugere que para a melhor compreensão do valor posicional dos algarismos pode ser apresentado o Quadro de Valores⁵⁶, de início “proponha que façam contas simples e depois vá dificultando aos poucos” (DORNELLAS, 2014, p. 7), assim quando dominarem as operações simples, novos desafios serão apresentados. Depois de trabalhar com o Quadro de Valores, é importante mostrar às crianças sua representação pelo desenho no quadro e no papel, e desafiá-las a resolverem as operações no caderno, “associando esse desenho com o material concreto e com as contas armadas, aos poucos eles vão compreendendo a representação da quantidade simbólica” (DORNELLAS, 2014, p. 12).

Nesse sentido, a professora Topázio Azul (2019), relatou que escreveu a sentença matemática no quadro de giz, e cada estudante deu continuidade à operação com as fichas dos numerais, “só depois de realizar a atividade com as fichas, fizeram a resolução no caderno” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Observou que esses momentos não foram realizados todos em um único dia, “primeiro o jogo com os dados numéricos, associando-os ao concreto, em outra etapa às operações realizadas com o auxílio de fichas, para então finalizar com as resoluções no caderno” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Topázio Azul (2019), concluiu afirmando que utiliza as atividades lúdicas em sua prática pedagógica, pois por meio delas, há o “reconhecimento e respeito ao sentimento de infância, desse modo, com o uso das linguagens lúdicas em sala de aula, as crianças, além de aprender o conteúdo, elas brincam” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Percebemos mais uma vez a importância de reconhecer e respeitar o universo infantil por meio das linguagens lúdicas inseridas no processo alfabetizador pela prática pedagógica de professores que não apenas valorizam, como também resgatam esses momentos significativos na compreensão do conhecimento.

É válido ressaltar que todas as atividades acima mencionadas constituem-se parte integrante da prática pedagógica das professoras colaboradoras da pesquisa, que mesmo com as dificuldades encontradas (recursos materiais, financeiros, tempo para preparação de materiais, entre outras situações), empenharam-se em realizar atividades que apreciassem por meio das linguagens lúdicas o universo infantil.

As atividades por si só não garantem que a aprendizagem seja significativa, porém, a maneira como é conduzida na prática alfabetizadora é o que pode fazer a diferença. Um olhar mais atencioso para o universo infantil, visto em suas particularidades, nos aspectos sociais e

⁵⁶ Com o Quadro de Valores contamos sempre de dez em dez e isso significa que toda vez que chegar em 10 temos que fazer uma troca. (DORNELLAS, 2014, p. 4).

culturais, possibilita a união do processo de alfabetização e letramento às propostas das linguagens lúdicas no contexto do ensino e da aprendizagem por meio da relação professor e estudante, de tal modo, “as relações entre o educador e a criança não são acessórias mas essenciais para a situação” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 96) numa constante investigação do sujeito.

A transcrição das falas dos colaboradores do estudo, seguiu o rigor descritivo que a pesquisa fenomenológica exige. Dessa maneira, “a *descrição*, [...] é um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve” (BICUDO, 2000, p. 77, grifo da autora). Completa a autora que

O texto todo da descrição é importante, uma vez que fornece indicadores do solo perceptual onde ocorre a experiência perceptiva. É por isso que nas pesquisas fenomenológicas, trabalhamos com a totalidade das descrições. Estas são lidas e relidas, tantas vezes quanto o pesquisador e seu grupo de pesquisa [...], acharem necessário para que o descrito comece a fazer sentido, para eles, à luz da interrogação formulada (BICUDO, 2000, p. 81).

A descrição reflete o experiência do sujeito, por dirigir-se para a experiência, utiliza-se da reflexão, “e esta reflexão deve incluir a possibilidade de observar as coisas como elas se manifestam na sua pureza original, e deixar-se guiar exclusivamente por elas” (MARTINS, 1984, p. 79), onde a tarefa do pesquisador está em “apenas descrever com sinceridade aquilo que, à luz da evidência, se depara” (MARTINS, 1984, p. 79), tendo como ponto de partida a interrogação realizada por meio da entrevista semiestruturada, que indicou os caminhos da investigação apontando a direção das análises e sua interpretação.

Merleau-Ponty (2018) analisa que

“[...] se queremos que a reflexão conserve os caracteres descritivos do objeto ao qual ela se dirige e o compreenda verdadeiramente, não devemos considerá-la como um simples retorno a uma razão universal, realiza-la antecipadamente no irrefletido, devemos considerá-la uma operação criadora que participa ela mesma da facticidade do irrefletido” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 95).

Encontramos nesse caminho a importância do “olhar mais do que julgar [...] até que se chegue à evidência” (MARTINS, 1984, p. 85), onde os fenômenos da experiência são incluídos, e os julgamentos postos em suspensão, sempre tomando o cuidado para não tirar conclusões apressadamente a fim de não limitar ou até mesmo distorcer a realidade que se mostra.

Os procedimentos que seguem pela análise, constituídos por Joel Martins, obtidos por meio da descrição, “levaram-nos à análise ideográfica⁵⁷ e à elaboração de uma matriz nomotética e a indicar os *grandes invariantes* ou, como temos denominado, as *categorias abertas*” (BICUDO, 2000, p. 82, grifo da autora). As categorias abertas

apresentam grandes convergências de Unidades de Significado já analisadas e interpretadas. Indicam aspectos estruturantes do fenômeno investigado e abrem-se a metacompreensão considerando a interrogação, o percebido, o analisado, o diálogo estabelecido na intersubjetividade autor/sujeitos/ autores/ região de inquérito (BICUDO, 2000, p. 82).

A análise da pesquisa na abordagem fenomenológica apresenta-se nos aspectos ideográficos e nomotéticos a partir das construções das descrições do fenômeno investigado. Portanto, com os dados obtidos pela descrição, por meio dos relatos dos colaboradores da pesquisa, mantivemos o mesmo rigor na realização das análises.

3.3.1 Análise Ideográfica

Os estudos de Martins enfatizam que “para se fazer uma descrição do fenômeno é preciso que se inicie e se prossiga num certo modo de interrogar o fenômeno” (MARTINS, 1984, 75).

Na perspectiva fenomenológica, a interrogação da pesquisa é um aspecto importante a ser considerado, “pois ela indica a trajetória a ser percorrida pela investigação, definindo procedimentos e sujeitos e apontando a direção da análise e respectiva interpretação” (BICUDO, 2000, p. 81), o que exige o olhar atento nas leituras provenientes da descrição, indicadas pelas “Unidades de Significado”, que “são unidades da descrição ou do texto que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada” (BICUDO, 2000, p. 81).

A partir da entrevista semiestruturada, deu-se início à organização dos dados obtidos para dar sequência às análises. “É diante desses dados que se começa a produzir as descrições do fenômeno estudado” (BASTOS, 2017, p. 446), com destaque para as informações relevantes considerando a interrogativa da pesquisa, colocando os relatos em evidência.




De tal modo temos a questão norteadora do trabalho: como as linguagens lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento dos

⁵⁷ Idiográfica: vem de idiosincrasia, do que é muito individual. Ideográfica: representação de ideias. (BICUDO, 2000, p. 92).

estudantes do 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS? Esta interrogativa orientou o roteiro da entrevista semiestruturada que aconteceu com três professoras alfabetizadoras.

Para manter a identidade os sujeitos da pesquisa, retomamos a metáfora das pedras preciosas, cujos nomes escolhidos por eles com o respectivo significado – retirados do site: <<http://cristaisaquarius.com.br/blog/nomes-de-pedras-preciosas/>> com acesso em 28/05/2019, denominou-os no decorrer desse estudo.

Quadro 2 - Identificação dos Sujeitos

| Identificação dos Sujeitos | | |
|----------------------------|---|---|
| Sujeitos | Metáfora | Significado |
| Professora 1 | Rubi (R)  | A riqueza da Rubi está em dar muito vigor e energia, estimular a paixão pela vida, apoiar na conquista de metas, aumentar a sabedoria, despertar a força interior e fortalecer a capacidade de liderança. |
| Professora 2 | Safira (S)  | A preciosidade da Safira está em aumentar a sabedoria, dar paz de espírito, reduzir as tensões, estimular a mente, atrair prosperidade e dádivas, abrir os caminhos profissionais, estimular a concentração e fortalecer o lado espiritual. |
| Professora 3 | Topázio Azul (T)  | O esplendor da Topázio Azul está em fortalecer a mente, abrir as portas para o sucesso e a prosperidade, no auxílio para encontrar o caminho e no despertar da visão espiritual a fim de equilibrar as emoções. |




Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.




Nesse contexto, por meio da análise ideográfica, “das ideias dos sujeitos – as unidades de significado despontam em elementos constitutivos dos relato do sujeito, indicando momentos distinguíveis na descrição” (BASTOS, 2017, p. 447).

No quadro 3 apresentamos as falas das professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, contendo o Discurso do Sujeito (DS) na íntegra, as Unidades de Significado (US) destacando o sentido maior a partir da pergunta norteadora, e o Discurso Articulado (DA) que “apresenta a




essência e o conteúdo do discurso dos [...] sujeitos de maneira articulada e reduzida” (CARVALHO, 2005, p. 91).

Quadro 3 – Falas das Professoras

| Falas das Professoras | | |
|---|---|--|
| Discurso do Sujeito (DS) | Unidades de Significado (US) | Discurso Articulado (DA) |
| Rubi  | Rubi  | Rubi  |
| <p>Ser professora é um grande desafio, pois é preciso conhecer cada estudante, conhecer seu olhar, seu sorriso, suas necessidades. Há crianças que precisam de um abraço, outras de um olhar mais atencioso, algumas necessitam de muita observação para se perceber. Tudo isso em meio a tantas burocracias, pois o serviço do professor não se encerra dentro de quatro paredes, são fichas e mais fichas para se preencher, relatórios, formações, reuniões e leituras, porém não podemos abrir mão de conhecer o universo infantil.</p> <p>As linguagens lúdicas constituem um dos princípios básicos que favorecem o aprendizado na fase da alfabetização, pois elas utilizam dessa linguagem desde cedo na interação com a família, sendo assim através da brincadeira a criança atualiza e incorpora conhecimentos prévios, desenvolvendo aspectos importantes como memória, atenção, criatividade e imitação. A ludicidade convida as crianças a uma participação</p> | <p>1 – As linguagens lúdicas constituem um dos princípios básicos que favorecem o aprendizado na fase da alfabetização.</p> <p>2 – Através da brincadeira a criança atualiza e incorpora conhecimentos prévios, desenvolvendo aspectos importantes como memória, atenção, criatividade e imitação.</p> <p>3 – A ludicidade convida a uma participação ativa.</p> <p>4 – A ludicidade apresenta às crianças oportunidades de novas descobertas e criatividade.</p> <p>5 – A ludicidade colabora para que sejam mais independentes em seus pensamentos e ações.</p> <p>6 – A ludicidade proporciona a interação</p> | <p>As linguagens lúdicas favorecem o aprendizado na fase da alfabetização, desenvolvendo memória, atenção, criatividade, independência, interação, por meio de uma participação ativa na construção do conhecimento, oportunizando novas descobertas e contribuindo para a aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais, possibilitando uma leitura melhor do mundo o qual ela está inserida.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>ativa, pois exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e a cultura que vivem.</p> <p>A ludicidade apresenta às crianças oportunidades de novas descobertas e criatividade, e com o apoio do professor colabora para que sejam mais independentes em seus pensamentos e ações, e ainda proporciona a interação entre as crianças contribuindo para aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais, ou seja, possibilita uma leitura melhor do mundo o qual ela está inserida.</p> <p>Por meio da ludicidade as crianças podem fazer uso da escrita, experimentando, observando e/ou escrevendo de forma convencional ou não, visto que com a brincadeira podemos convidar as crianças a fazer parte de comportamentos típicos da sociedade letrada, participando ativamente na construção do conhecimento.</p> | <p>entre as crianças contribuindo para aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais.</p> <p>7 – A ludicidade possibilita uma leitura melhor do mundo o qual ela está inserida.</p> <p>8 – Por meio da ludicidade as crianças podem fazer uso da escrita, experimentando, observando e/ou escrevendo.</p> <p>9 – Por meio da ludicidade as crianças podem participar ativamente na construção do conhecimento.</p> | |
| <p style="text-align: center;">Safira </p> <p>A linguagem lúdica pode ser utilizada como recurso pedagógico com real importância no cotidiano escolar, pois contribui com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças, fazendo com que a escola seja um lugar mais interessante e prazeroso, ou que trabalhe as frustrações e perdas.</p> | <p style="text-align: center;">Safira </p> <p>1 – A linguagem lúdica contribui com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças.</p> <p>2 A linguagem lúdica trabalha as frustrações e perdas.</p> | <p style="text-align: center;">Safira </p> <p>As linguagem lúdicas estimulam e tornam o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e significativo, colocando a criança ativa na construção</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Os conteúdos ministrados por meio das linguagens lúdicas são compreendidos pelos estudantes de maneira significativa, constituindo assim um mecanismo de estímulo à aprendizagem. A ludicidade tem grande importância na formação dos estudantes, e pode contribuir no ensino da criança por se tratar de uma linguagem da infância, desde que tenha objetivos claros e definidos e que o planejamento e organização estejam presentes na ação do professor. As atividades organizadas por meio das linguagens lúdicas, proporcionam o trabalho interdisciplinar, deixando o conteúdo ainda mais rico e mais interessante de modo a contextualizar com o mundo infantil, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa.</p> <p>O professor ao utilizar as linguagens lúdicas em sala de aula reconhece e respeita o sentimento de infância, uma vez que é uma linguagem própria de sua idade e compreensão, e coloca a criança numa posição ativa na construção do conhecimento, onde o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficaz.</p> <p>Considero o trabalho com as linguagens lúdicas, satisfatório, porém exige muita organização, uma vez que as atividades precisam ser muito bem planejadas e</p> | <p>3 - Os conteúdos ministrados por meio das linguagens lúdicas são compreendidos de maneira significativa.</p> <p>4 - Os conteúdos ministrados por meio das linguagens lúdicas estimulam a aprendizagem.</p> <p>5 - A ludicidade pode contribuir no ensino.</p> <p>6 - As linguagens lúdicas, proporcionam o trabalho interdisciplinar.</p> <p>7 - As linguagens lúdicas deixam o conteúdo rico e interessante.</p> <p>8 - As linguagens lúdicas contextualizam o mundo infantil, tornando a aprendizagem significativa.</p> <p>9 - A Linguagem lúdica coloca a criança ativa, na construção do conhecimento.</p> <p>10 - As linguagens lúdicas tornam o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.</p> | <p>do conhecimento, proporciona o trabalho interdisciplinar deixando o conteúdo rico e interessante, trabalhando frustrações e perdas e contribuindo com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>executadas, o que requer tempo para o preparo do material e domínio da ação de forma a evitar improvisos. Apesar de trabalhoso, é gratificante fazer parte, enquanto professora alfabetizadora, do processo de produção e construção do conhecimento das crianças.</p> <p>Mesmo tendo o sentimento de segurança em aplicar as linguagens lúdicas na prática pedagógica, ressalto que nem todos os estudantes atingem o mesmo desempenho ao final de uma atividade, pois cada um tem o seu ritmo no processo de ensino e aprendizagem e isso precisa ser considerado.</p> | | |
| <p style="text-align: center;">Topázio Azul </p> <p>Com o uso do lúdico, o ensinar e o aprender, tornam-se estimulante e eficaz. Quando a criança é motivada pelo prazer, ela envolve-se mais facilmente nas atividades.</p> <p>O lúdico liga de forma divertida a criança à aprendizagem significativa, fazendo-a sujeito do processo.</p> <p>Considero as atividades lúdicas trabalhadas em sala de aula, essenciais, pois, a alfabetização e o letramento permeiam o contexto de ensino e aprendizagem na escola e ampliam as possibilidades dos conteúdos serem trabalhados em todas as disciplinas, dessa maneira, por meio do lúdico a alfabetização e o letramento acontecem</p> | <p style="text-align: center;">Topázio Azul </p> <p>1 – Com o lúdico, o ensinar e o aprender, tornam-se estimulante e eficaz.</p> <p>2 – Com o lúdico a criança é motivada pelo prazer.</p> <p>3 – Com o lúdico a criança envolve-se facilmente nas atividades.</p> <p>4 - O lúdico liga de forma divertida a criança à aprendizagem significativa</p> <p>5 – O lúdico faz a criança sujeito do processo.</p> | <p style="text-align: center;">Topázio Azul </p> <p>As atividades lúdicas são estimulantes, criando um espaço dinâmico, alegre e criativo em que as crianças aprendem o conteúdo de maneira significativa, brincam com prazer, envolvendo-se facilmente nas atividades como sujeitos do processo.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>de forma contínua, despertando na criança o prazer de aprender, cria-se um espaço dinâmico, alegre e criativo. Ao inserir a ludicidade na prática pedagógica, há o reconhecimento e respeito ao sentimento de infância, desse modo, com o uso das linguagens lúdicas em sala de aula, as crianças, além de aprender o conteúdo, elas brincam. Hoje em dia as crianças não dedicam-se mais tempo ao brincar, é tudo tecnologia.</p> | <p>6 – As atividades lúdicas ampliam as possibilidades dos conteúdos serem trabalhados em todas as disciplinas.</p> <p>7 – As atividades lúdicas despertam na criança o prazer de aprender.</p> <p>8 – As atividades lúdicas criam um espaço dinâmico, alegre e criativo.</p> <p>9 – Com o uso das linguagens lúdicas, as crianças, além de aprender o conteúdo, brincam.</p> | |
|---|---|--|

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

A análise ideográfica se fez necessária à pesquisa pois contribuiu na busca de melhor clareza, entendimento e compreensão das falas dos sujeitos. Dessa maneira, a constituição dos dados retirou da descrição “aquilo que melhor expressa as ideias de cada sujeito relacionadas ao fenômeno interrogado” (BASTOS, 2017, p. 447).

3.3.2 Análise Nomotética


Com a redução permitida pela análise ideográfica, as Unidades de Significado são apresentadas “em forma de asserções” (BICUDO, 2000, p. 86), representadas pela letra A e indicam o Discurso Articulado dos sujeitos de maneira mais fiel possível, apresentando as categorias abertas por meio da análise nomotética. “Essas unidades são organizadas em uma síntese e agrupadas por temas ou categorias abertas. Com esse movimento, vai da análise ideográfica, que apresenta as estruturas individuais, em direção à nomotética, que unifica as estruturas mais gerais” (BICUDO, 2000, p. 87).



A expressão nomotética, “deriva-se de monos que significa o uso de normas ou leis, indica uma elaboração de normas que originam de fatos”. A análise nomotética possibilita “reagrupar aquelas representações mentais individuais levantadas pela análise ideográfica [...], e verificar que aspectos individuais podem ser generalizados” em seus aspectos contextuais “no âmbito do fenômeno situado” (BASTOS, 2017, p. 447).

No quadro 4 das asserções das falas dos sujeitos, cada professora colaboradora da pesquisa será representada pela primeira letra correspondente ao nome das pedras preciosas – metáfora da pesquisa, por elas escolhidos, conforme detalhamento no quadro 2, mencionado anteriormente. Logo temos: Professora Rubi (R), Professora Safira (S) e Professora Topázio Azul (T).

Assim, A1 DA R significa, por exemplo, Asserção 1 do Discurso Articulado da Professora Rubi.

Quadro 4 – Asserções Retiradas das Falas das Professoras

| Asserções Retiradas das Falas das Professoras | |
|--|---|
| Asserções dos Sujeitos | Os Sujeitos Professores |
| <p>A1 DA R – As linguagens lúdicas constituem um dos princípios básicos que favorecem o aprendizado na fase da alfabetização.</p> <p>A2 DA R – Através da brincadeira a criança atualiza e incorpora conhecimentos prévios.</p> <p>A3 DA R – A ludicidade convida a uma participação ativa.</p> <p>A4 DA R – A ludicidade apresenta às crianças oportunidades de novas descobertas e criatividade.</p> <p>A5 DA R – A ludicidade colabora para que sejam mais independentes em seus pensamentos e ações.</p> <p>A6 DA R – A ludicidade proporciona a interação entre as crianças contribuindo para aprendizagem de habilidades, princípios e valores sociais.</p> <p>A8 DA R – Por meio da ludicidade as crianças podem fazer uso da escrita, experimentando, observando e/ou escrevendo.</p> <p>A9 DA R – Por meio da ludicidade as crianças podem participar ativamente na construção do conhecimento.</p> | <p>Rubi (R)</p>  |

| | |
|--|---|
| <p>A1 DA S – A linguagem lúdica contribui com o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças.</p> <p>A2 DA S – A linguagem lúdica trabalha as frustrações e perdas.</p> <p>A3 DA S – Os conteúdos ministrados por meio das linguagens lúdicas são compreendidos de maneira significativa.</p> <p>A4 DA S – Os conteúdos ministrados por meio das linguagens lúdicas estimulam a aprendizagem.</p> <p>A8 DA S – As linguagens lúdicas contextualizam o mundo infantil, tornando aprendizagem significativa.</p> <p>A9 DA S – A Linguagem lúdica coloca a criança ativa, na construção do conhecimento.</p> <p>A10 DA S – As linguagens lúdicas tornam o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.</p> | <p>Safira (S)</p>  |
| <p>A1 DA T – Com o lúdico, o ensinar e o aprender, tornam-se estimulante e eficaz.</p> <p>A3 DA T – Com o lúdico a criança envolve-se facilmente nas atividades.</p> <p>A4 DA T – O lúdico liga de forma divertida a criança à aprendizagem significativa.</p> <p>A5 DA T – O lúdico faz a criança sujeito do processo.</p> <p>A8 DA T – As atividades lúdicas criam um espaço dinâmico, alegre e criativo.</p> <p>A9 DA T – Com o uso das linguagens lúdicas, as crianças, além de aprender o conteúdo, brincam.</p> | <p>Topázio Azul (T)</p>  |

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

A partir das asserções dos sujeitos, surgem as categorias abertas que nos trazem a compreensão e possibilidade de reflexão acerca da essência do fenômeno. Apresentamos como categorias abertas a partir das falas das professoras: Aprendizagem (significativa), Sujeito Participativo (criança), Autonomia e Criatividade.










A interdisciplinaridade também apareceu como uma possibilidade no trabalho do professor, por meio das linguagens lúdicas, não foi apresentada como categoria aberta por remeter ao trabalho do professor, e as categorias abertas estão voltadas para a criança, no




entanto, o trabalho interdisciplinar do professor contribui para a aprendizagem significativa da criança como podemos observar nas falas dos sujeitos.

A alfabetização e o letramento poderiam aparecer nas categorias abertas, porém para manter as falas das professoras, num constante exercício da *epoché*, não especificamos esse campo como categoria aberta, por considerar que o processo alfabetizador permeia as categorias destacadas, de maneira a contemplar as linguagens lúdicas.

Apresentamos então no próximo quadro, as asserções que trazem à luz, revelando as categorias abertas mencionadas.

Quadro 5 – Categorias Abertas




| Categorias Abertas – Asserções dos Sujeitos | | |
|---|---|---|
| Aprendizagem (significativa) | | |
|  Rubi |  Safira |  Topázio Azul |
| A1 DA R A2 DA R A6 DA R | A1 DA S A2 DA S A3 DA S A4 DA S A8 DA S A9 DA S A10 DA S | A1 DA T A4 DA T A9 DA T |
| Sujeito Participativo (criança) | | |
|  Rubi |  Safira |  Topázio Azul |
| A3 DA R A5 DA R A8 DA R A9 DA R | A9 DA S | A3 DA T A5 DA T |
| Autonomia | | |
|  Rubi |  Safira |  Topázio Azul |
| A5 DA R A9 DA R | A9 DA S | A5 DA T |

| Criatividade | | |
|---|---|---|
|  Rubi |  Safira |  Topázio Azul |
| A2 DA R A4 DA R | | A8 DA T |

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

Dando continuidade à análise nomotética, o quadro 6 apresenta a convergência das categorias abertas retratadas pelas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa, ou seja, os sujeitos cujas falas revelam as categorias abertas.

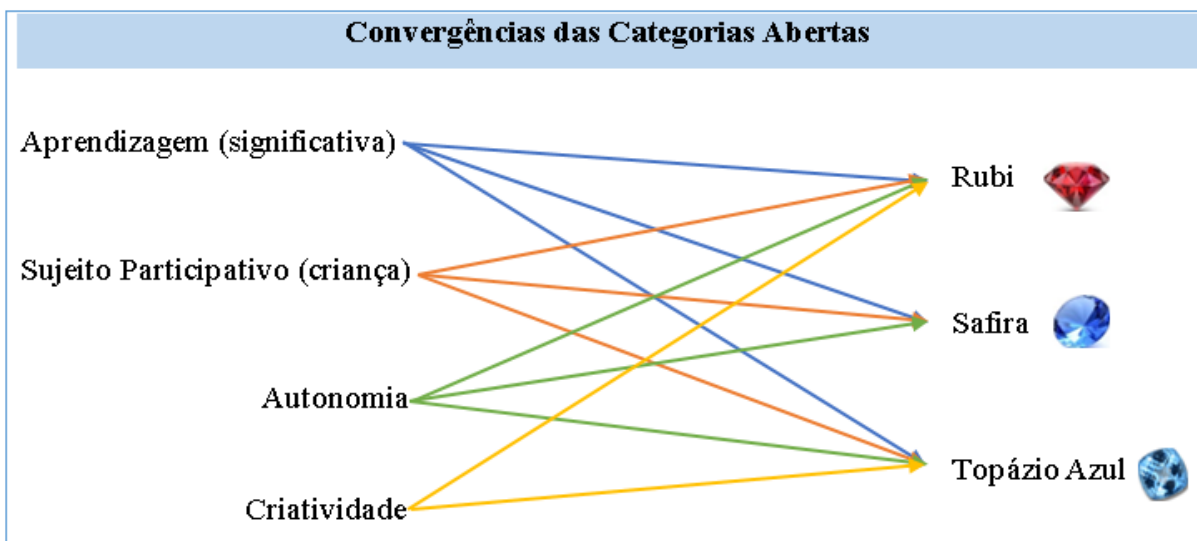
Quadro 6 – Convergência das Categorias Abertas Retiradas das Falas dos Sujeitos

| Convergência das Categorias Abertas Retiradas das Falas dos Sujeitos | | | |
|--|---|--|---|
| Professoras → Categorias Abertas ↓ | Rubi (R1)  | Safira (S2)  | Topázio Azul (T3)  |
| Aprendizagem (significativa) | X | X | X |
| Sujeito Participativo (criança) | X | X | X |
| Autonomia | X | X | X |
| Criatividade | X | | X |

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

O quadro 7 representa as convergências de todas as categorias abertas, ligando-as aos seus respectivos sujeitos, organizadas da seguinte maneira: as categorias abertas seguem do lado esquerdo do quadro, já o nome dos sujeitos – metáfora por eles escolhidas, do lado direito.

Quadro 7 – Convergências das Categorias Abertas

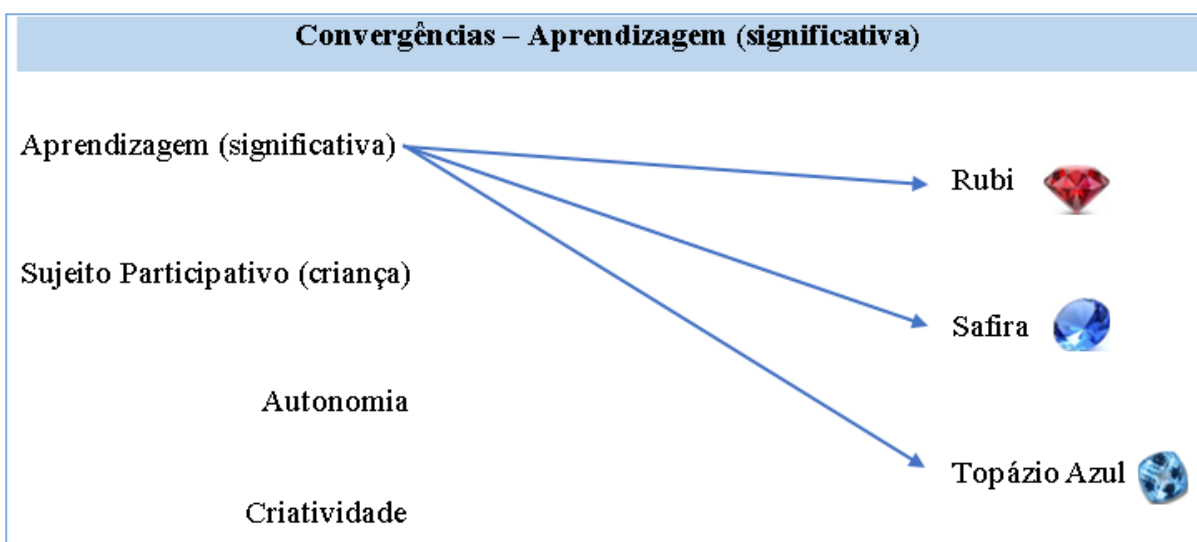


Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

A partir desse momento de análise, para cada categoria aberta elaboramos a representação de maneira individualizada.

No quadro 8 apresentamos as convergências da primeira categoria aberta – Aprendizagem (significativa), relacionando-a com as falas das professoras alfabetizadoras colaboradoras da pesquisa.

Quadro 8 – Aprendizagem (significativa)



Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

Moreira (2011) fundamenta-se em David Ausubel (1963) para afirmar que “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta qualidade de ideias e informações representadas em qualquer campo do conhecimento”

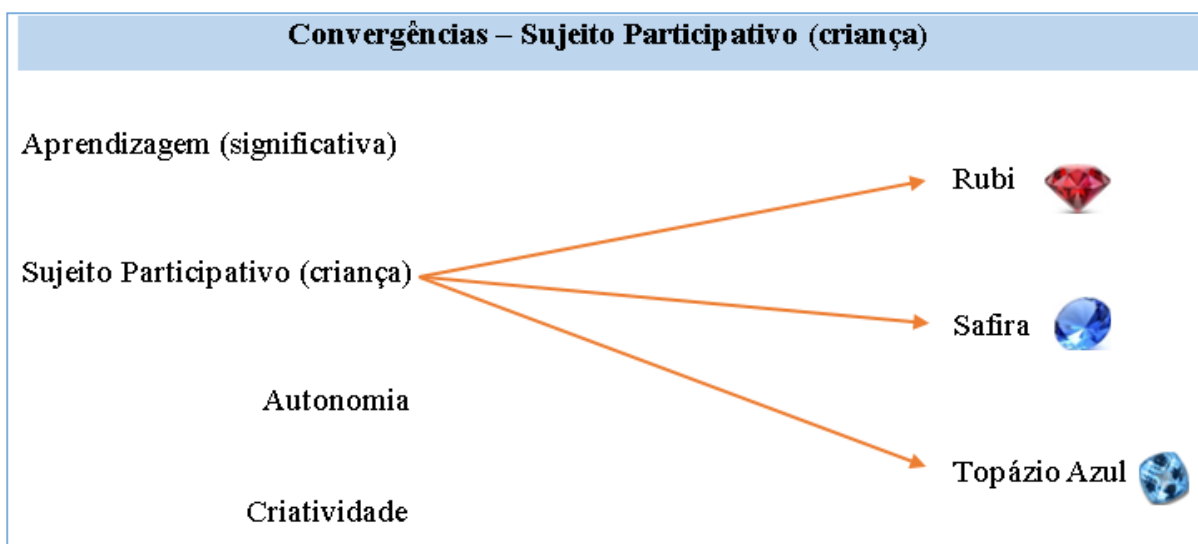
(MOREIRA, 2011, p. 26). Desse modo aponta que há uma influência entre o conhecimento já existente ou prévio “para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos” (MOREIRA, 2011, p. 26).

Considerando o universo infantil, por meio da “brincadeira a criança atualiza e incorpora conhecimentos prévios” (PROFESSORA RUBI, 2019), fator essencial na perspectiva da alfabetização e letramento na apropriação do conhecimento, “de forma a tornar aprendizagem mais significativa” (PROFESSORA SAFIRA, 2019), pois “além de aprender o conteúdo, elas brincam” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019), onde “o aprender a aprender se torna fundamental nesse processo da aprendizagem significativa” (TABORDA; FRANCISQUETTI; CASAGRANDE, 2019) e a prática do professor assume papel importante, permeando as linguagens lúdicas nesse contexto.

A essência do processo da aprendizagem significativa está na relação que se constrói do conhecimento prévio com organização de novas ideias. Moreira (2011) esclarece que, “é desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos. [...] É também nessa interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados” (MOREIRA, 2011, p. 26).

A seguir, o quadro 9, contém a representação das convergências da segunda categoria aberta – Sujeito Participativo (criança), direcionando-a com as falas dos sujeitos.

Quadro 9 – Sujeito Participativo (criança)



Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

A criança é vista como sujeito participativo quando compreendemos a sua ação de protagonista enquanto “sujeito ativo e produtora de cultura” e o espaço escolar é preponderante

ao estabelecer essa relação, pois “possibilita viver experiências ricas e diversificadas em interação com a realidade social, cultural e natural” (DAL SOTO, 2013, p. 24616).

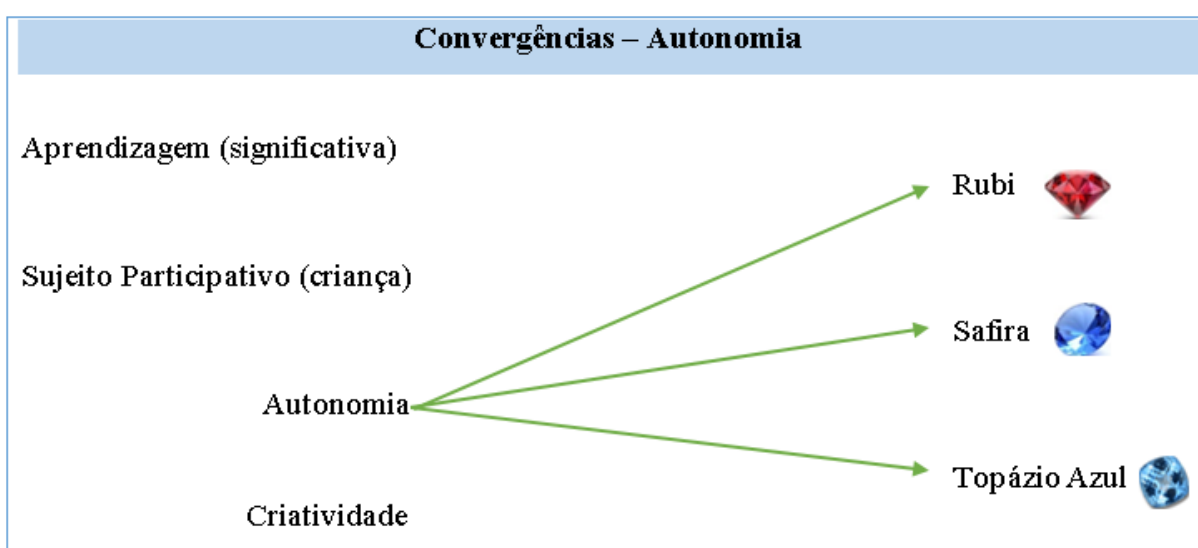
Pensar na criança enquanto sujeito participativo, torna-se relevante na prática pedagógica do professor, para garantir e proporcionar situações em que ela possa se expressar, questionar e opinar, sem repreensão e crítica sobre seu posicionamento, e nessa perspectiva inserem-se as linguagens lúdicas que “convida as crianças a uma participação ativa, pois exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e a cultura que vivem” (PROFESSORA RUBI, 2019); colocando-a numa “posição ativa na construção do conhecimento, onde o processo de ensino e aprendizagem se torna mais eficaz” (PROFESSORA SAFIRA, 2019), uma vez que “motivada pelo prazer, [...] envolve-se mais facilmente nas atividades [...] fazendo-a sujeito do processo” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Ao analisar os estudantes enquanto sujeito ativo, participativo e protagonista, faz-se necessário “dar vez e voz” às crianças, num processo de “escuta sensível”, que pode ser expresso por meio de “gestos e palavras, ações e emoções” (ARAÚJO, 2017, p. 1).

Frente a esse ponto de vista “a criança é reconhecida em sua especificidade, sujeito capaz de modificar conceitos, produzir cultura, interferir no contexto em que se insere e, portanto, fazer história” (DAL SOTO, 2013, p. 24619).

A terceira categoria aberta a ser apresentada refere-se às convergências da categoria aberta Autonomia, conforme quadro 10 abaixo.

Quadro 10 – Autonomia



Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

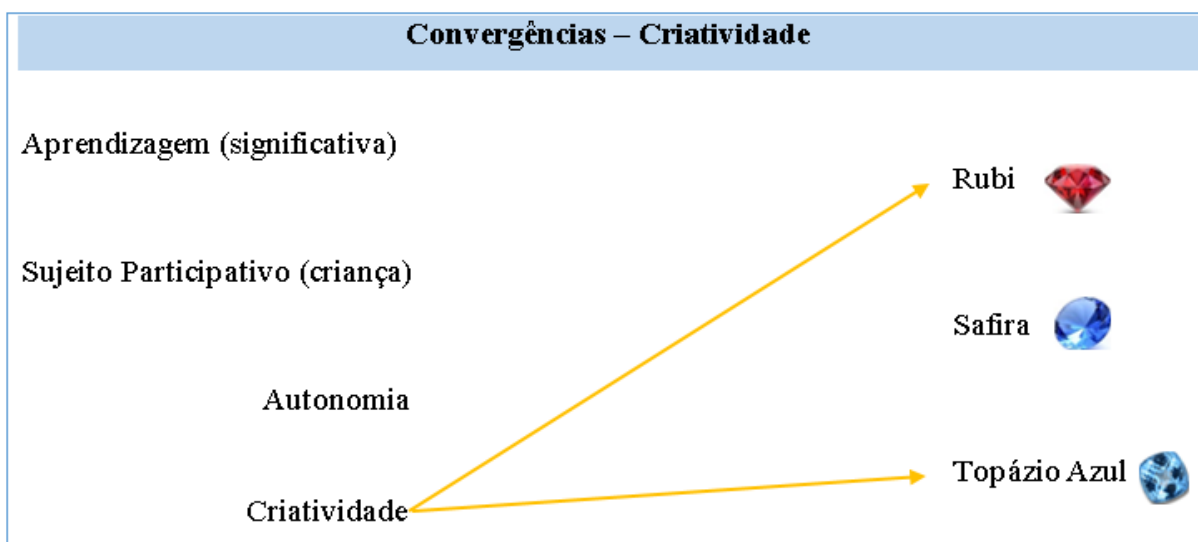
As relações postas no ambiente escolar, tanto na interação professor e estudante, ou entre os pares, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, que a depender do tipo de relação estabelecida, seja de cooperação – diminuindo a distância entre o adulto e a criança e em sala de aula fortalecendo os agrupamentos; ou coação – ao impor o modo de pensar e agir, “poderá promover ou não a sua formação enquanto sujeito autônomo” (FRANÇA, 2015, p.6).

Para que a criança se reconheça enquanto sujeito autônomo, ela precisa ser encorajada a pensar e a agir. Nesse aspecto a intervenção docente é fundamental, no sentido de valorizar o potencial infantil, “para que sejam mais independentes em seus pensamentos e ações” (PROFESSORA RUBI, 2019), de modo que assumam uma “posição ativa na construção do conhecimento” (PROFESSORA SAFIRA, 2019), num constante despertar enquanto “sujeito do processo” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019).

Paro (2011) pondera que a autonomia é construída num ambiente participativo e não pode ser concedida à criança, porém pode-se estimular o seu desenvolvimento por meio da ação reflexiva do professor, assim entendida “a autonomia [...] é algo que deve ser desenvolvido com a *autoria* do próprio sujeito que se faz autônomo” (PARO, 2011, p. 199, grifo do autor). Nesse aspecto o tema da autonomia se entrelaça (ou deveria) com o contexto educacional.

Na sequência, apresentamos as convergências da Criatividade como a quarta categoria aberta, retratada no quadro 11.

Quadro 11 – Criatividade



Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2020.

As pesquisas de Alencar (2007) apontam que houve avanço nos estudos acerca da criatividade, tanto nas perspectivas teóricas, quanto nas metodológicas. Considera que “todo

ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente” (ALENCAR, 2007, p. 47). Contudo, pondera a dificuldade docente em incorporar “novas estratégias ou procedimentos que promovam o desenvolvimento da capacidade de criar” (ALENCAR, 2007, p. 48) dos estudantes.

A capacidade criativa apresenta-se de maneira diferente nas pessoas, porém pode ser expandida e fortalecida no contexto educacional por meio das linguagens lúdicas, pois “apresenta às crianças oportunidades de novas descobertas e criatividade” (PROFESSORA RUBI, 2019), por favorecer “um espaço dinâmico, alegre e criativo” (PROFESSORA TOPÁZIO AZUL, 2019), de modo a envolver a todos – professor e estudante, no processo florescente da criatividade.

No âmbito educacional a discussão em torno da criatividade precisa caminhar no sentido da “ressignificação e da construção do conhecimento”, tendo como pressuposto que “o ato criativo se inicia com as experiências de cada ser humano e com sua capacidade de readaptá-las, recriá-las e transformá-las em novas ideias e, sobretudo, de ser capaz de ir além delas” (MOARAI; PINHO, 2017, p. 317).

Percebemos, com a análise nomotética representada pelas categorias abertas, que muitos são os desafios que permeiam o processo alfabetizador por meio das linguagens lúdicas, entretanto, muitas também são as possibilidades de serem contempladas na prática pedagógica do professor, desde que esteja comprometido na ação de ensinar com seu olhar voltado para o sujeito aprendiz, a criança, refletido nas falas das professoras colaboradoras da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES

Início as considerações fazendo uma breve narrativa de uma experiência vivenciada com uma criança, um menino, em uma turma de 2º ano no ano letivo de 2019, logo nos primeiros dias de aula.

Ministrava aulas na disciplina de Práticas e Construção da Leitura e Escrita (PCLE) em turmas de 1º e 2º ano. Era uma sexta-feira, talvez o dia mais cansativo para os professores após dias de trabalho. Entrava nessa turma de 2º ano justamente na sexta-feira, a sala era considerada pelos professores que ali também ministravam aulas, uma das mais difíceis de se trabalhar, estudantes agitados, não paravam para ouvir quando os docentes explicavam o conteúdo, brigavam entre si quase que o tempo todo, falavam palavras de baixo calão entre eles, entre outras situações.

De todas as salas que adentrava, realmente essa era bem complicada, tinha dias que não conseguia desenvolver o conteúdo planejado, devido aos excessivos momentos de parada, porém necessários, a fim de chamar a atenção de volta às aulas. O sentimento era de frustração frente a essa situação.

Os docentes daquela turma pensavam em estratégias para cativar esses estudantes e poder cumprir com o que lhes era proposto. Em especial, tinha um menino que iniciava e de certa forma comandava o tumulto em sala de aula. Essa criança tinha apenas sete anos e era tachado como o “ligado no duzentos e vinte⁵⁸”.

Enfim, chegou sexta-feira, o dia já começava com uma certa preocupação, pois no turno vespertino, aquela turma estava à minha espera, o desespero imperava. Ao adentrar na sala, ainda colocando os materiais sobre a mesa, aquele menino veio em minha direção com as mãos para trás, como se tivesse escondendo algo. Aproximou-se, disse bem baixinho que tinha levado um presente.

Confesso que fiquei angustiada pelo medo de ver o que me esperava, porém tentei não demonstrar tamanha aflição. A criança colocou as mãos para frente, abriu-as e mostrou uma pedra⁵⁹ branca, dizendo que aquela pedra era o presente que ele tinha escolhido porque ainda no caminho para a escola, observou que ela brilhava entre as outras.

Minha postura mudou completamente frente as palavras do menino, recebi carinhosamente a pedra, indagando-o se poderia mostrar para todos da turma. Com o balançar da cabeça afirmou positivamente. Disse para todos, mostrando a pedra, que tinha acabado de

⁵⁸ Termo utilizado pelos professores para se referir a uma criança agitada.

⁵⁹ Seixo branco utilizado na decoração de jardins.

ganhar um belo presente, todos observaram e alguns disseram que também viam que ela tinha um brilho especial. Nesse dia a aula foi realmente especial, talvez porque naquele momento quem precisasse de um olhar cuidadoso e afetivo não eram apenas os estudantes, mas sim a profissional que ali estava.

A pedra estava com as marcas do tempo e mesmo assim o menino conseguiu ver a sua particularidade: ela brilhava entre as outras. A fala dessa criança foi tão relevante, que motivou a metáfora da pesquisa, das pedras preciosas, a fim de destacar o trabalho diário dos docentes com a educação das crianças, e por considerar a importância que a prática pedagógica desempenha em relação aos estudantes, no sentido de reconhecer e respeitar por meio de suas ações o universo infantil, onde o “brilho” é evidenciado em todo o processo de ensino e aprendizagem, e precisa ser observado pelo professor em seus estudantes.

Aproveito para retomar o meu memorial formativo, especificamente quando relato o período em que fui alfabetizada. Reitero a importância que minha professora alfabetizadora teve nesse processo inicial de escolarização, com seu olhar atento e carinhoso para cada estudante, demonstrava o seu compromisso no ato de ensinar e aprender, de tal modo foi determinante ao irradiar o seu esplendor e ao mesmo tempo evidenciar a riqueza de cada criança que estava sob sua responsabilidade.

O processo de alfabetização que caminha para além das técnicas, convenções e métodos para a aquisição da leitura e da escrita, considera as percepções das crianças e sob a perspectiva do letramento cumpre sua função social.

Ferreiro (2011) destaca a importância do conhecimento em torno das concepções das crianças e assinala para a necessidade imprescindível de recolocar a discussão sobre novas bases, uma vez que a criança já possui conhecimento de mundo antes mesmo de adentrar ao ambiente escolar, fato este que precisa ser observado na prática pedagógica do professor onde o foco precisa estar em quem aprende, ou seja, na compreensão e solução de situações tal como as crianças as colocam, para então realizar a intervenção necessária no processo de aprendizagem. Por isso a importância do docente utilizar práticas que auxiliem os estudantes na compreensão do conhecimento, e a partir de ações voltadas à realidade e necessidades de cada fase da vida.

A intervenção pedagógica, teórica e prática, tem início na observação dos problemas e das possíveis soluções que as crianças consideram aceitáveis. Considerando Merleau-Ponty (1990), toda observação já é uma intervenção e a concepção estabelecida entre teoria e prática segue envolvida numa conexão circular, em constante relação entre ação e compreensão.

Nessa perspectiva nos reportamos a um trecho da epígrafe apresentada nesse trabalho: “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais do que métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo [...]” (FERREIRO, 2011, p. 33), o que nos leva a pensar a respeito do papel do professor na dinâmica social que se estabelece dentro e fora da sala de aula, de maneira a deixar para trás a visão “empobrecida⁶⁰ da criança que aprende” e passar a vê-la como “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 2011, p. 41).

Corroborando com Cagliari (2018), repensar a ação pedagógica do professor no processo de ensino e aprendizagem, torna-se fundamental, desse modo, é importante estimular as crianças na tomada de iniciativa e na reflexão sobre os fenômenos estudados, onde os conhecimentos já adquiridos possam servir de apoio para a aquisição de novos conhecimentos, sendo o ensino a criação de condições adequadas para que a aprendizagem aconteça.

As práticas pedagógicas que oportunizam a análise da construção do conhecimento pela criança, podem chegar a resultados interessantes, o que não significa lançar a criança à própria sorte para que aprenda sozinha, pelo contrário, a intervenção do professor dará condições para um caminhar mais significativo, e as linguagens lúdicas inserem-se nesse contexto por ser uma linguagem do universo infantil que reconhece e respeita o sentimento de infância, isto é, própria para sua idade e compreensão, onde os componentes, denominados por Soares (2018) de facetas, que permeiam o processo de ensino e aprendizagem somam-se para compor o todo na direção do alfabetizar letrando.

O Ser da criança é evidenciado por Merleau-Ponty (1990) desde suas manifestações precoces já nos primeiros meses de vida, ela grita, faz movimentos expressivos, balbucia como se brincasse de falar, numa linguagem constituída por gestos, mímicas e outras situações. E o ambiente escolar não pode perder essa condição do Ser criança, por constituir parte de experiências vividas, numa constante busca de sentido que opera-se pelo jogo e evolui gradativamente conforme suas necessidades.

Huizinga (2000), analisa que o jogo é visto como fenômeno cultural, propicia momentos de prazer, divertimento, tem um significado, é intenso, fascinante. “E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

⁶⁰ A imagem empobrecida da criança que aprende significa que a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons (FERREIRO, 2011, p. 41).

O jogo está presente na cultura desde as origens mais distantes até o momento contemporâneo, portanto “em toda parte encontramos presente o jogo [...] como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Por fazer parte das experiências das crianças, Piaget (2017) relaciona o jogo às condutas lúdicas, com importante contribuição na construção do conhecimento permeando o desenvolvimento infantil, assim as linguagens lúdicas constituem-se parte integrante nesse processo e torna-se fundamental na prática pedagógica dos professores.

Na tentativa de elucidar a contribuição das linguagens lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem no contexto alfabetizador, foi que destacamos algumas – histórias infantis, poesias, listas, teatro, música, palavras cruzadas, bingo, dominó, boliche, desenho dentre as muitas possibilidades existentes, que fazem parte da prática pedagógica dos professores colaboradores da pesquisa.

As atividades que permeiam as linguagens lúdicas, relatadas pelos sujeitos da pesquisa, por mais que pareçam simples em relação à organização e uso de materiais, exigiu comprometimento quanto ao reconhecimento e respeito do docente em relação ao universo infantil, itens essenciais contemplados não apenas no ato de planejar, como também ao executar a ação didático-pedagógica proposta. Essas ações não são realizadas isoladamente, elas estão inseridas no contexto do Ser criança, e são costumeiras na prática dessas profissionais.

Constatamos que a insuficiência ou ausência da oferta de brinquedos e de materiais didático-pedagógicos necessários para o desenvolvimento das atividades lúdicas em ambiente escolar, pode dificultar, desfavorecer e desmotivar a ação com ênfase no universo infantil, porém os profissionais que reconhecem e respeitam o Ser criança não mediram esforços para possibilitar o trabalho com as linguagens lúdicas em sua prática pedagógica, por compreenderem a importância de uma alfabetização que venha à emancipar e formar um cidadão leitor, letrado, com capacidade de reflexão crítica acerca de sua realidade.

Portanto, os professores que utilizam as linguagens lúdicas em sua prática pedagógica, ao considerar o sentimento de infância, constituem-se em “pedras preciosas” para as crianças ao evidenciar o “brilho” de cada sujeito infantil colocando-os na posição de protagonistas na construção do saber, num trabalho que não é fácil, porém necessário, a fim de compreender a essência do fenômeno educativo.

REFERÊNCIAS

ADONA, Claudia Piscinini; VARGAS, Christine Lima. O quebra-cabeça como possibilidade de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Artigos. Vol. 1, Paraná, 2013.

Disponível em:

<diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/produções_pde/2013/2013-_unicentro_edfis_artigo_claudia_aparecida_piscinini.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Criatividade no Contexto Educacional**: três décadas de pesquisa. Conferência proferida no VI Congresso Ibero-Americano de Superdotación, Talento y Creatividad, realizado em Mar Del Plata, Argentina, em junho de 2006. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Universidade Católica de Brasília, v. 23, n. especial, p. 045-049, 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>>. Acesso em: 01/04/2020.

ALMEIDA, Camila de Carvalho; COSTA, Ligia de Oliveira. **A contribuição da música na alfabetização**. Disponível em:

<fail.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/gvSTH8iVwP9D1i_2017-1-21-10-54-40.pdf>. Acesso em: 17/02/2020.

AQUIDAUANA (Município). **Deliberação CME/Aquidauana nº3, de 17 de dezembro de 2018**. Define Diretrizes Operacionais Complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade no Sistema Municipal de Ensino de Aquidauana/MS e dá outras providências. Estado de Mato Grosso do Sul. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação. Homologado em 17/12/2018.

_____. **Lei nº 1.231/91**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Aquidauana MS. Aquidauana, 30 de março de 1991. Encarte da Edição nº 1434.

_____. **Matrícula e Registro Estatístico: ano letivo 2019**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Estado de Mato Grosso do Sul, 2019.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. **Regimento Escolar**. Escola Municipal. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

_____. **Mapa de Frequência: administrativo – matutino, vespertino e noturno**. Estado de Mato Grosso do Sul. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal, 2019.

_____. **Mapa de Frequência: professores do 1º ao 9º ano – matutino e vespertino**. Estado de Mato Grosso do Sul. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal, 2019.

_____. **Mapa de Frequência: professores da 1ª a 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – noturno.** Estado de Mato Grosso do Sul. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal, 2019.

ARAÚJO, Raisia Gomes. **A Pedagogia da escuta na Educação Infantil.** Programa de Educação Tutorial – PET – UFBA, 2017. Disponível em: <<http://www.petpedagogia.ufba.br/pedagogia-da-escuta-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 31/03/2020.

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança.** Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>. Acesso em: 17/02/2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família, 1914-1984.** Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Reimpressão, Rio de Janeiro: LTC, 2018.

AZEVEDO, Marília de Araújo. **Qual a importância da histórias na Educação Infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia. Centro Universitário Adventista. São Paulo, 2012.

BARROS, Marta Silene Ferreira; PASCHOAL, Jaqueline Delgado; FERREIRA, Ana Letícia; BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **Arte e Educação: o teatro como recurso metodológico no trabalho pedagógico.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1205 – 1216, jul/set, 2019.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. **Pesquisa Qualitativa de Base Fenomenológica e a Análise do Fenômeno Situado: algumas contribuições.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 442 – 451, dez. 2017.

BENEVENUTI, Luiz Cláudio; SANTOS, Rejane Costa dos. **O uso do tangram como material lúdico pedagógico na construção da aprendizagem matemática.** Relato de experiência. Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM. Sociedade Brasileira de Educação Matemática – SBEM. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: <sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6458_3698_ID.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.

BENJAMIN, Walter (1892 – 1940). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2ª ed., 2009.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. Ludicidade nos espaços/tempos escolares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços.** São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. A Filosofia da Educação Centrada no Aluno. In: MARTINS, Joel. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação.** 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BUJES. Maria Isabel Edelweiss. Crianças e infâncias como temas de pesquisa. In: **Pesquisa: a criança da educação infantil e dos anos iniciais**. Caderno universitário, 341. Canoas: ULBRA, 2006. p.15-22.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 29/05/2019.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade**. Portaria nº 1.035, publicada no D.O.U. de 8/10/2018, Seção 1, Pág. 43. Parecer CNE/CEB Nº: 2/2018. Aprovado em 13/09/2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97071-pceb002-18&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14/05/2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. A etapa do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03/10/2018.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 6, de 20 de Outubro de 2010 (*)** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192>. Acesso em: 09/02/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rce005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Ministério da educação. **Portaria Normativa Nº- 10, de 24 de Abril De 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>>. Acesso em: 14/05/2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Nº 271, de 22 de março de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Diário Oficial da União publicado em: 25/03/2019 | Edição: 57 | Seção: 1 | Página: 59. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454> Acesso em: 15/05/2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº - 867, de 4 de Julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União publicado em: 05/07/2012 | Seção: 1 | Página: 22 - 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14/05/2019.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 689, de 25 de março de 2019**. Diário Oficial da União publicado em: 26/03/2019 | Seção: 1 | Página: 25. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/234242918/dou-secao-1-26-03-2019-pg-25>>. Acesso em: 15/05/2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007**. Governo Federal. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf >. Acesso em: 09/02/2020.

_____. Ministério da Educação. Educação Básica. **MEC integra programas para intensificar a alfabetização**. 22 de março de 2016. Disponível em: <portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/2181175739/35051-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao>. Acesso em: 09/02/2020.

BUENO, Enilda Rodrigues de Almeida. Prática Pedagógica e Fenomenologia. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação**. Vários autores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 87-96.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá – bé – bi – bó – bu**. 2ª ed. 6ª impressão. São Paulo: Scipione, 2009.

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. **Construindo cruzadinhas**. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte – MG, 200. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=7506>>. Acesso em: 20/02/2020.

CARVALHO, Patrícia Alves. **O sentimento de infância e as singularidades da criança no olhar do professor da escola polo pantaneira de Aquidauana: uma análise em fenomenologia**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS 2013.

_____. **Re-tocando a Aprendizagem na Educação de Infância: a música como linguagem**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande, 2005.

CASAGRANDE, Cleber Garcia. **Aprendendo com Bingos: leitura, escrita e operações matemáticas**. Escola de Educação Básica, Uberlândia – MG, 2013. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=53169>>. Acesso em: 17/02/2020.

COSTA, Márcia Rosa da. Perspectivas de estudo: a pesquisa sobre a criança a partir do referencial da sociologia. In: **Pesquisa: a criança da educação infantil e dos anos iniciais**. Caderno universitário, 341. Canoas: ULBRA, 2006. p.47-60.

COUTINHO, Karyne Dias. Perspectivas de estudo: a pesquisa sobre a criança a partir do referencial político-demográfico. In: **Pesquisa: a criança da educação infantil e dos anos iniciais**. Caderno universitário, 341. Canoas: ULBRA, 2006. p.23-36.

_____. Perspectivas de estudo: a pesquisa sobre a criança a partir do referencial da psicologia. In: **Pesquisa: a criança da educação infantil e dos anos iniciais**. Caderno universitário, 341. Canoas: ULBRA, 2006. p.77-94.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O Protagonismo das Crianças nas Práticas Escolares da Educação Infantil**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/CÁTEDRA UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 23 a 26/02/2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7937_5682.pdf>. Acesso em: 31/03/2020.

DIANA, Viviane BIASON GOMES; CONTI, Keli Cristina. **A importância do jogo de boliche no auxílio à aprendizagem de matemática dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental**. Matinhos, 2012. Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos/Vol. 5, n.2, p. 1-136/jul./dez./2012.

DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda. Fenomenologia do Conhecimento Científico. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão (organizadores). **Temas Fundamentais da Fenomenologia**. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

_____. Fenomenologia da Existência. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão (organizadores). **Temas Fundamentais da Fenomenologia**. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. **A poesia na alfabetização**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

DORNELLAS, Vaneide Correa. **O uso do Quadro de Valores nas Operações Aditivas**. Uberlândia – MG, 2014. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55739>>. Acesso em: 05/03/2020.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento e Alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 02, Unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DRULIS, Neuza. **Lista: recursos à alfabetização**. Trabalho publicado em 10 de abril de 2013. Disponível em: <<http://rosangelaprendizagem.blogspot.com/2013/04/lista-recurso-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 13/02/2020.

EDUCAÇÃO. **Classes Multisseriadas**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>>. Acesso em: 08/08/2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar -**Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51, p. 573-592, set.-dez. 2012.

FEIER, Elismara Samanta; GEDOZ, Sueli. **Relação entre música, alfabetização e letramento**. XIII Jornada Científica da UNIVEL. Conflitos mundiais: do local ao global. Cascavel – PR, out., 2015.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 8ª ed. Ijuí, RS: Vozes/Fidene, 1986.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. Vários tradutores. Vol 6. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Com todas as Letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valensuela. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILHO, Mendonça. **Programa mais alfabetização**. Publicado em: 23/02/2018 | Edição: 37 | Seção: 1 | Página: 54-55 Órgão: Ministério da Educação. Gabinete do Ministro PORTARIA

Nº 142, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2018. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>>.
Acesso em 10/07/2019.

FRADE, Isabel C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas histórias e desafios atuais. 1º ed. Santa Maria-RS, p. 21-40, 2007.

FRANÇA, Maria Lucimeyre Rabelo. **Práticas Pedagógicas na Alfabetização**: rumo a uma autonomia do ler e escrever. Fortaleza – CE, 2015. Disponível em: <<http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/PR%C3%81TICAS-PEDAG%C3%93GICAS-NA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-RUMO-A-UMA-AUTONOMIA-DO-LER-E-ESCREVER.pdf>>. Acesso em: 31/03/2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRACILIANO, Cristiane; MELO, Geslaine; GUEDES, karla Gisely Maciel da Silva; MELO, Maria aparecida Vieira de. **Jogo Pedagógico**: dominó de palavras. Garamus – PE, 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogo-pedagogico-domino-de-palavras/52949>>. Acesso em: 20/02/2020.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. **Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 10/07/2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: estudos. 4ª ed. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2000.
HORNBERG, Cláudia Gaedke. **Dominó de Alfabetização**. Pedagogia Uniasselvi, 2012. Disponível em: <<http://ped0287.blogspot.com/2012/04/domino-de-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 20/02/2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/aquidauana/panorama>>. Acesso em: 06/08/2019.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento e Alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 02, Unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002.

LIMA, Valéria Sperduti. Linguagem. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em Construção**: interdisciplinaridade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMINAR. **Liminar determina Estado a matricular alunos com 6 anos incompletos**. Autos nº 017.10.000086-6. Disponível em:

<<http://tjms.jusbrasil.com.br/noticias/2062623/liminar-determina-estado-a-matricular-alunos-com-6-anos-incompletos>>. Acesso em: 13/08/2019.

LOPES, Thiago Beirigo; LEIVAS, José Carlos Pinto. **Contar com os dedos: a conceitualização de número e a operação da adição.** Pedagogia em Foco. Iturama, MG, v.12, n. 7, p. 157-174, jan/jun 2017. Disponível em: <[revista.facfama.edu.br>index.php>PedF>article>download](http://revista.facfama.edu.br/index.php>PedF>article>download)>. Acesso em: 05/03/2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Heloíse Martins. **A literatura infantil, a contação de histórias e o processo inicial de escolarização:** em discussão a proposta do MEC. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR, 26 a 29/10/2015.

MARTINS, Joel. Psicologia da Cognição. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão (organizadores). **Temas Fundamentais da Fenomenologia.** Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. **A função das listas na alfabetização.** Revista Nova Escola Gestão. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/1360/a-funcao-das-listas-na-alfabetizacao>>. Acesso em: 13/02/2020.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Ofício Circular nº 045/SINEP/MS/2018.** Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 8 de outubro de 2018.

_____. **Comunicação Interna nº 3131.** Superintendência de Políticas Educacionais. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande-MS, 28 de novembro de 2018.

MAURI, Tereza. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam conteúdos escolares? A natureza ativa e construtiva do conhecimento. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** Série Fundamentos. Tradução Cláudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MELO, T. T. M. de e MAGALHÃES, L. M. **O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula:** um estudo de caso. 36ª Reunião Nacional da ANPEd: Goiânia-GO – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1908 – 1961). **Merleau-Ponty na Sorbonne:** resumo de cursos: 1949 – 1952. Filosofia e Linguagem. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas. São Paulo: Papirus, 1990.

_____. **Conversas:** 1948. Tradução Fábio Landa, Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MORAIS, Maria José da Silva; PINHO, Maria José do. **Concepções de criatividade no contexto educacional: um novo olhar formativo.** Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 17, n. 2, p312-334. Itajaí, abr-jun de 2017. Disponível em: <[siaiap32.univali.br > seer > index.php > article > download](http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/article/download)>. Acesso em: 01/04/2020.

MOREIRA, Andressa Rejane Mendes. **Considerações sobre o método global de alfabetização.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF, dezembro de 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7373/1/2013_AndressaRejaneMendesMoreira.pdf>. Acesso em: 06/02/2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente.** Aprendizagem Significativa em Revista: UFRGS - v. 1(3), p. 25 – 46, 2011. Disponível em: <https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf>. Acesso em: 31/03/2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo, 1876 – 1994.** São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 27/04/2006.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

_____. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil.** Cad Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan-abr. 2013.

MUNIZ, Carla. **O que é metáfora.** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/metфора/>>. Acesso em: 28/08/2019.

NOGUEIRA, J. P. A.; SOUZA, H. Y. S.; SILVA, C. K. O. **As palavras cruzadas como método didático complementar no processo de ensino-aprendizagem de química.** Artigo. 6º Simpósio Brasileiro Educação Química – SIMPEQUI. Fortaleza – CE, junho de 2008. Disponível em: <<http://abq.org.br/simpequi/2008/trabalhos/59-4390.htm>>. Acesso em: 21/02/2020.

NOMES das Pedras Preciosas e Características. **Rubi, Safira e Topázio Azul.** Disponível em: <<https://www.cristaisaquarius.com.br/blog/nomes-de-pedras-preciosas/>>. Acesso em: 28/05/2019.

NOTÍCIAS MS. **Liminar que garante crianças de 5 anos no 1º ano do ensino fundamental continua valendo.** Disponível em: <<http://www.amanbainoticias.com.br/cidades/liminar-que-garante-crianças-de-5-anos-no-ensino-fundamental-continua-valendo>>. Acesso em: 13/08/2019.

NOVELLO, Tanise Paula; SILVEIRA, Daniel da Silva; LUZ, Vanessa Silva da; COPELLO, Gláucia Brasil; LAURINO, Débora Pereira. **Material concreto: uma estratégia pedagógica para trabalhar conceitos matemáticos.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Encontro Sul Americano de Psicopedagogia. PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3186_1477.pdf >. Acesso em: 05/03/2020.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. Revista Travessias: Unioeste, 2010.

OLIVEIRA, Ligia Alves de; SPLICIDO, Lesily Chiavelly. **A literatura e a magia da dobradura e suas implicações na aprendizagem dos anos iniciais.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIESSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/ CÁTEDRA UNESCO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/9291_6986.pdf>. Acesso em: 03/03/2020.

PARO, Vitor Henrique. **Autonomia do Educando na Escola Fundamental:** um tema negligenciado. Educar em Revista, Editora UFPR: Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 31/03/2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação, 1896-1980. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

PORTUGAL, João Clineu Serra. **A importância do desenho na construção da aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Leopoldina – MG, 2012. Disponível em: <redentor.inf.br/arquivos/pos/publicações/04122012Joao%20Clineu%20Serra20TCC.pdf>. Acesso em: 25/02/2020.

RATTI, Claudia. **Vale a pena fazer revisão na volta às aulas?** Revista Nova Escola, 25 de julho de 2018. Disponível em: <novaescola.org.br/conteúdo/12162/vale-a-pena-fazer-revisao-na-volta-as-aulas# >. Acesso em: 04/03/2020.

SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento. **A CULTURA LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA LEITURA EM FENOMENOLOGIA'** 23/04/2014 184 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS

SANTOS, Jessica Cristina dos; ROSA, Carla Lavinia Pacheco; HASS, Helga Irmtraut Kahmann. **O alfabeto móvel como um recurso para reconhecer as necessidades da aprendizagem em sala de aula.** Artigo. Anais do V Salão de Ensino e de Extensão. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/index.php/salao_ensino_extensao/article/view/12687>. Acesso em: 05/03/2020.

SANTOS, Jucenilton Alves dos. **A literatura e o gênero poesia no âmbito do ensino infantil da Educação Básica.** Revista de Letras JUÇARA, Caxias: Maranhão, v. 01, n. 02, p. 34-45, dez., 2017.

SANTOS, Marcos Alves dos. **O Lúdico na Construção da Aprendizagem**. Trabalho publicado em 21 de abril de 2011. Universidade Estadual do Vale do Acaraú.

Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-da-aprendizagem/64356/>>. Acesso em: 17/05/2018.

SEMIS, Laís. Veja o que mudou na idade mínima para o ingresso no Infantil e Fundamental. **Nova Escola**. 02 de agosto de 2018. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/12222/veja-o-que-mudou-ou-nao-na-idade-minima-para-ingresso-na-educacao-infantil-e-fundamental>>. Acesso em: 09/02/2019.

SILVA, Carlos Cardoso. A educação e sua dimensão fenomenológica. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre Fenomenologia & Educação**. Vários autores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003. p. 77-86.

SILVA, Mariane Ellen da. **A importância do bingo matemático em sala de aula**. Escola de Educação Básica, Uberlândia – MG, 2013. Disponível em:

<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=52175>>. Acesso em: 17/02/2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **A reinvenção da Alfabetização**. Revista Presença Pedagógica, volume 9, n. 52, jul/ago de 2003. Disponível em: Acesso em 04 de dezembro de 2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. **As muitas facetas da Alfabetização**. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de Novembro de 1984.

SOBRE a ANA. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em 10/07/2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLIGO, Rosaura. **Variações sobre o mesmo tema – Letramento e alfabetização**. Publicado em ‘Letramento no Brasil’, organização de Vera Mazagão Ribeiro, São Paulo: Editora Global/ Instituto Paulo Montenegro/ Ação Educativa, 2003.

_____. **Cartas Pedagógicas sobre a Docência**. São Paulo: GFK, 2015.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Série Fundamentos. Tradução Cláudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

TABORDA, Lidia Araceli Grilo; FRANCISQUETTI, Mariana Leticia Servelhere de Rezende; CASAGRANDE, Ana Lara. **Alfabetização, letramento e aprendizagem significativa na educação: conceitos fundamentais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 01, Vol. 06, pp. 46-59 Janeiro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 31/03/2020.

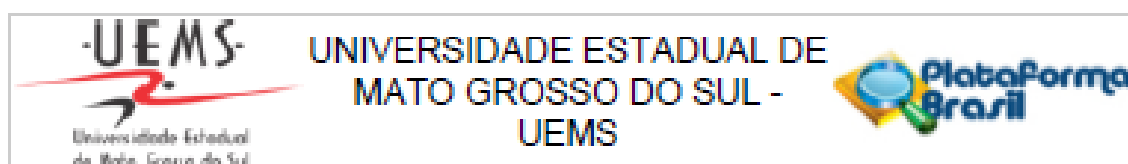
VALENTINI, Luigino. Fenomenologia e Dialética. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão (organizadores). **Temas Fundamentais da Fenomenologia**. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

VIANA, Joyce; MOURA, Márcia; THEODORO, Taiane. **Palavração e Sentenciação: processos de alfabetização**. Trabalho publicado em 21 de novembro de 2016. Disponível em: <prezi.com/uv1qc4c8mvt5/metodo-palavracao-e-sentenciacao/>. Acesso em: 06/02/2020.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Jogos em Grupo: boliche**. Natal – RN, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25816>>. Acesso em: 21/02/2020.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Fenomenologia e Existência: uma leitura em Merleau-Ponty. Unicamp, 1982. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda S. Farinha Beirão (organizadores). **Temas Fundamentais da Fenomenologia**. Centro de Estudos Fenomenológicos de São Paulo: Moraes, 1984.

ANEXO A – Parecer do Conselho de Ética: Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um Olhar para a Prática Pedagógica do Professor à Luz da Ludicidade

Pesquisador: ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03329018.0.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.147.128

Apresentação do Projeto:

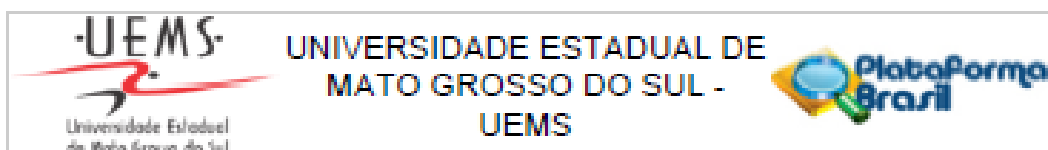
A proposta de pesquisa envolve a prática docente. O estudo será desenvolvido com professores alfabetizadores de uma Escola da rede municipal de ensino de Aquidauana – MS, e surgiu de algumas inquietações a partir de experiências vividas como professora, com turmas em processo de alfabetização. Tem como objetivo analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo as ações que valorizam e resgatam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, embasada na fenomenologia, com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de pesquisa. Pretende com esse estudo, encontrar e conhecer práticas educativas a partir das linguagens lúdicas, e que as mesmas estejam contribuindo de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de letramento e alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo as ações que valorizam e resgatam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos: Pesquisar quais as linguagens lúdicas mais utilizadas como prática pedagógica pelos professores alfabetizadores da Escola da rede municipal de ensino de Aquidauana – MS, destinada à pesquisa;• Explorar junto aos professores alfabetizadores, tendo

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-070
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (87)3603-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um Olhar para a Prática Pedagógica do Professor à Luz da Ludicidade

Pesquisador: ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03329018.0.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.147.128

Apresentação do Projeto:

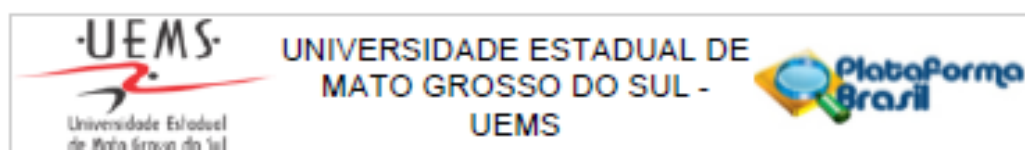
A proposta de pesquisa envolve a prática docente. O estudo será desenvolvido com professores alfabetizadores de uma Escola da rede municipal de ensino de Aquidauana – MS, e surgiu de algumas inquietações a partir de experiências vividas como professora, com turmas em processo de alfabetização. Tem como objetivo analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo às ações que valorizam e resgatam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, embasada na fenomenologia, com a utilização de questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de pesquisa. Pretende com esse estudo, encontrar e conhecer práticas educativas a partir das linguagens lúdicas, e que as mesmas estejam contribuindo de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de letramento e alfabetização

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo às ações que valorizam e resgatam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem.

Objetivos Específicos: Pesquisar quais as linguagens lúdicas mais utilizadas como prática pedagógica pelos professores alfabetizadores da Escola da rede municipal de ensino de Aquidauana – MS, destinada à pesquisa;- Explorar junto aos professores alfabetizadores, tendo

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3602-2600 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 3.147.128

como pressuposto que fazem uso de atividades lúdicas, a importância dessas linguagens para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a valorização do sentimento de infância dos estudantes;• Contribuir na confecção e organização de materiais para o aprimoramento da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Aos estudantes: sentir-se constrangido com a presença da pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades. Sendo esse risco controlado a partir da explicação da presença da pesquisadora em determinados momentos, motivando-os para a realização das atividades. Aos docentes, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos: sentir-se cansado e desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir do agendamento e esclarecimento prévio para a realização das etapas previstas na pesquisa.

Benefícios: Aos estudantes: estão relacionados à melhoria das atividades, uma vez que os professores poderão aprimorar suas atividades para desenvolver com os estudantes. Aos docentes da pesquisa estão relacionados ao apoio os professores alfabetizadores na confecção, aquisição e organização de materiais para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e bem estruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos exigidos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

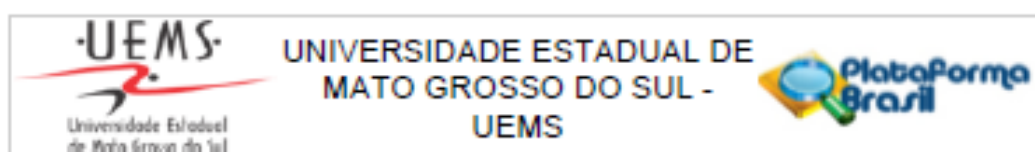
Recomenda-se a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--|---|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P RQJETO_1257371.pdf | 07/01/2019 17:46:14 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | Assentimento_menor.pdf | 07/01/2019 17:30:21 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS E-mail: cesh@uems.br
 Telefone: (67)3902-2899



Continuação do Parecer: 3.147.128

| | | | | |
|---|------------------------|------------------------|-----------------------------------|--------|
| Ausência | Assentimento_menor.pdf | 07/01/2019 17:30:21 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_RESPONSAVEL.pdf | 07/01/2019 17:29:44 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 07/01/2019 17:28:58 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 17/12/2018 18:41:08 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao.pdf | 14/11/2018 22:05:42 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 14/11/2018 21:44:50 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 14/11/2018 21:34:26 | ELIANE FREITAS ARTIGAS SARAIVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 14 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)3902-2899 E-mail: cesh@uems.br

APÊNDICE A – Levantamento de Dados com as Palavras-chave e Publicações Selecionadas

O levantamento de dados foi realizado no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo site: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Segue o quadro abaixo com os resultados obtidos a partir da busca geral com cada palavra-chave, primeiro isoladamente, e depois com as possíveis combinações.

Quadro 1 – Catálogo Geral da CAPES

| Catálogo Geral da CAPES | | | |
|--------------------------------|--------------|---------|-----------|
| Palavras-chave | Dissertações | Teses | Total |
| Alfabetização | 4.371 | 994 | 5.365 |
| Letramento | 3.722 | 860 | 4.582 |
| Alfabetização e Letramento | 817.900 | 260.711 | 1.078.611 |
| Prática Pedagógica | 79.112 | 21.376 | 100.488 |
| Linguagem Lúdica | 40.548 | 11.419 | 51.967 |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2019.

Com a busca ampla, no catálogo da CAPES, encontramos dados com todas as palavras pesquisadas, conforme informações expressas no quadro acima que mostram o quantitativo de dissertações e teses levantados a partir das palavras-chave, seguidos do total.

Após dados demonstrativos acima, algumas publicações foram selecionadas no intuito de buscar pesquisas já realizadas voltadas ao objeto desse estudo, a fim de auxiliar na pesquisa contribuíram com as reflexões e referências citadas, como base de estudo complementar, por serem os que mais se aproximaram com a perspectiva dessa pesquisa, escolhidas a partir do título, palavras-chave e objetivos.

Os textos levantados seguem delineados no quadro abaixo contendo o título, nome do(a) autor(a), ano da defesa, universidade, palavras-chave, e natureza da pesquisa, e estão listados considerando o ano da publicação, do mais antigo para o mais recente.

Quadro 2 – Publicações Seleccionadas

| Publicações Seleccionadas | | | | |
|--|---|--|---|-----------------------------|
| Título | Autor(a)/Ano de Defesa | Universidade | Palavras-chave | Natureza da Pesquisa |
| Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem da Língua Escrita no 1º ano do Ensino Fundamental | CRISTO, Beatriz Kohn de (2013) | Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI | Alfabetização; Prática pedagógica; Aprendizagem dos alunos; Letramento | Dissertação |
| Tecendo os Sentidos de Alfabetização: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco | DECIETE, Nilce (2013) | Universidade Estadual De Campinas – UNICAMP | Alfabetização; Letramento; Relações educativas; Leitura; Escrita | Dissertação |
| Prática Docente no Ciclo de Alfabetização | CARCARÁ, Liliana Monteiro (2014) | Universidade Federal Do Piauí – UFPI | Prática docente; Alfabetização; Reflexão | Dissertação |
| A Sala de Aula como Espaço de Ressignificação da Ludicidade e da Amorosidade na Formação Docente | CARVALHO, Elvio de (2014) | Universidade Federal de Santa Maria – UFSM | Formação Docente; Prática Pedagógica; Ludicidade; Amorosidade | Dissertação |
| A Cultura Lúdica na Formação do Professor: uma leitura em fenomenologia | SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento (2014) | Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul – UFMS | Prática Docente; Culturas Regionais; Interdisciplinaridade; Ludicidade. | Tese |
| O Governo da Infância: práticas de alfabetização no Estado da Bahia | PEREIRA, Reginaldo Santos (2015) | Universidade Federal De São Carlos – UFSCar | Currículo; Alfabetização; Governo; Infância | Tese |
| As Políticas de Combate ao Analfabetismo no Brasil | BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro (2016) | Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI | Alfabetização; Analfabetismo; Programas de Alfabetização | Dissertação |
| A Teoria dos Signos no Processo de Alfabetização e Letramento | RAUBER, Juliana Aparecida Golfe (2016) | Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó | Alfabetização; Letramento; Teoria dos Signos | Dissertação |

Continua.

Continuação do Quadro 2 – Publicações Seleccionadas

| Título | Autor(a)/Ano de Defesa | Universidade | Palavras-chave | Natureza da Pesquisa |
|---|--|--|---|-----------------------------|
| Letramento e Ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização | SANTOS, Juliana Maria Soares dos (2016) | Universidade Estadual Da Paraíba – UFPB | Leitura; Ensino; Alfabetização; Letramento; Ludicidade | Dissertação |
| Reflexão nos Processos de Formação Continuada de Alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades | SOUSA, Erineide Cunha de (2016) | Universidade Federal Do Piauí – UFPI | Alfabetização; Formação Continuada; Reflexão | Dissertação |
| Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: convergências e divergências com a BNCC | PERTUZATTI, Ieda (2017) | Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó | Políticas públicas educacionais; Alfabetização; Letramento; Base Nacional Comum Curricular | Dissertação |
| Brincar e Aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | BRICHI, Caren Cristina (2018) | Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC | Educação; Criança; Infância; Lúdico; PNAIC | Dissertação |
| Na Trilha do Desejo: o diagnóstico da subjetividade no Ensino Fundamental | GIORGION, Mariana de Campos Pereira (2018) | Universidade De São Paulo - USP | Diagnóstico da Subjetividade; Infância; Aprendizagem; Formação de Professores; | Tese |
| Práticas Pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? | Siqueira, Renata Rossi Fiorim (2018) | Universidade De São Paulo - USP | Alfabetização; Ciclo de Alfabetização; Ensino da língua escrita Tendências de ensino; Práticas Pedagógicas; | Dissertação |

Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES, 2019.

O estudo de Cristo (2013) estabeleceu um diálogo entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita, apontou como indispensáveis ações voltadas à apropriação e à compreensão do sistema de escrita alfabética. A importância de estratégias pensadas para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, foram levantadas por Rauber (2016).

Deciete (2013) investigou os conceitos e sentidos entre alfabetização e letramento na busca de compreender o movimento das elaborações teóricas em torno desses temas, numa constante reflexão sobre a dimensão da prática alfabetizadora no interior de uma escola pública. O debate sobre a forma como vêm sendo conduzida as práticas pedagógicas nos processos de aprendizagem, foi instigado por Carcará (2014) na perspectiva reflexiva.

Ao analisar as práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização, Siqueira (2018) nos alertou para um fato preocupante, que é o ensino centrado no professor, com poucas possibilidades de reflexão e interação entre as crianças, que vem acontecendo no ambiente escolar. Assim ressaltou à necessidade de repensar a ação docente desenvolvida nesse cenário, por meio de intervenções docentes que implicam a aprendizagem.

Já as continuidades de descontinuidades das políticas de combates ao analfabetismo no Brasil, também necessárias para o entendimento do alfabetizar letrando, foram analisadas por Boeing (2016) e complementadas por PERTUZATTI (2017) ao tencionar os documentos que normatizam a educação brasileira, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No campo das políticas, BRICHI (2018) estudou as concepções de lúdico presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto como instrumento ou recurso didático que favorece e potencializa o processo alfabetizador, por seu caráter prazeroso, que desperta a criatividade e promove benefícios do ponto de vista físico, cognitivo e social.

A pesquisa de Carvalho (2014) teve como centro a ludicidade e a amorosidade como espaço de ressignificação no contexto da sala de aula, pontuou que a prática pedagógica deve permear esse viés como possibilidade tanto na formação docente, quanto da criança. Santana (2014) também contribuiu na compreensão dos sentidos e significados dos aspectos lúdicos na ação do professor, a fim de enriquecer e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. E, Santos (2016) procurou identificar os recursos lúdicos utilizados nas aulas para desenvolver as atividades de leitura na alfabetização, a partir das dificuldades das crianças, com a proposta didática do uso de jogos.

Giorgion (2018) buscou caracterizar a subjetividade infantil, com olhar singular para o universo da criança, com elementos reflexivos, desafiadores e contextualizados, de modo a

extrair seus valores e potencialidades, com respeito a particularidade e diversidade de cada criança, e necessidade de profissionais que valorizem a vivência de cada sujeito.

Sousa (2016) destacou a importância da formação docente para a eficácia da prática pedagógica exercida no ambiente escolar, num contexto reflexivo, com a possibilidade da socialização de conhecimentos e de experiências que favorecem o autoconhecimento e o conhecimento da prática, o que reflete diretamente no processo e ensino e aprendizagem.

APÊNDICE B – Declaração Institucional da Secretaria de Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos

**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Ivone Nemer de Arruda, secretária municipal de educação, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS”** que tem como pesquisadora principal **Eliane Freitas Artigas Saraiva** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada com professores alfabetizadores de 1º e 2º ano da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana – MS, e terá duração de **6 (seis) meses** a contar de março de 2019.

Aquidauana, _____ de março de 2019.

Ivone Nemer de Arruda
Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE C – Declaração Institucional da Escola

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos

**DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, **Clarice da Silva Barros de Souza, diretora escolar**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS**” que tem como pesquisadora principal **Eliane Freitas Artigas Saraiva** que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da **Escola Municipal [...]**, localizada em Aquidauana-MS, e terá duração de **6 (seis) meses** a contar de março de 2019.

Aquidauana, _____ de março de 2018.

Clarice da Silva Barros de Souza
Diretora

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: docentes

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO
DO SUL**
Comitê de Ética com Seres Humanos

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS** voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Eliane Freitas Artigas Saraiva**, a qual pretende encontrar e conhecer práticas educativas a partir das linguagens lúdicas, e que as mesmas possam contribuir de maneira significativa com o processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de letramento e alfabetização. Assim o objetivo geral é: analisar a contribuição das linguagens lúdicas na prática pedagógica do professor alfabetizador, na perspectiva da alfabetização e letramento, refletindo às ações que valorizam e resgatam o sentimento de infância no processo de ensino e aprendizagem.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário com questões objetivas e subjetivas para coletas de dados sobre a formação e atuação profissional dos professores, e entrevista semiestruturada para coleta de depoimento dos sujeitos para posterior análise de dados, haverá também observação das aulas, registro em caderno de campo, e registro fotográfico das atividades. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para o apoio aos professores alfabetizadores na confecção, aquisição e organização de materiais para o aprimoramento da prática pedagógica.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá autorizar as observações das aulas, para isso haverá um agendamento prévio e compreenderá o período de março a julho do ano de 2019, a fim de identificar as linguagens lúdicas mais utilizadas pelos professores alfabetizadores na Escola pesquisada. As atividades observadas serão registradas em caderno de campo, também conhecido como diário de bordo, com descrições dos passos do trabalho realizado, permitindo relatar aspectos importantes da investigação. O registro fotográfico também se faz necessário nessa etapa para manter o rigor da pesquisa, uma vez que permitirá

maior riqueza de detalhes. É importante salientar que nas fotos aparecerão apenas as atividades desenvolvidas, assim não mostrará imagens dos professores participantes da pesquisa. Responderá um questionário organizado com questões objetivas oferecendo alternativas de respostas e também com perguntas subjetivas a fim de coletar dados sobre a formação e atuação profissional dos professores alfabetizadores da Escola pesquisada, será aplicado no mês de abril do ano de 2019. Para a entrevista semiestruturada haverá um momento de sensibilização dos sujeitos, será organizada a partir de um roteiro, ainda em construção, tomando o cuidado quanto à linguagem, forma e sequência das perguntas dirigidas aos professores alfabetizadores. O roteiro poderá ser complementado por outras questões que possam surgir no decorrer da entrevista, a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Essa etapa acontecerá no mês de maio do ano de 2019.

Aos participantes, podem ocorrer as seguintes implicações éticas em termos de riscos: sentir-se cansado e desestimulado. Sendo os riscos controlados, minimizados a partir do agendamento e esclarecimento prévio para a realização das etapas previstas na pesquisa. Quanto aos benefícios aos voluntários da pesquisa estão relacionados ao apoio aos professores alfabetizadores na confecção, aquisição e organização de materiais para o aprimoramento de sua prática pedagógica. É válido salientar que a qualquer momento o participante poderá deixar a pesquisa se assim o mesmo quiser, sem qualquer prejuízo ao participante.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

O Critério de inclusão dos participantes será por aceite por livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, e o critério de exclusão será por opção voluntária em não mais colaborar com a pesquisa, sem causar nenhuma situação de desconforto ou constrangimento ao participante.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, **Eliane Freitas Artigas Saraiva** no telefone: **(67) 99934 16 15**. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, **colaborador**, fui informado e aceito participar da pesquisa **UM OLHAR PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR À LUZ DAS LINGUAGENS LÚDICAS**, onde a pesquisadora **Eliane Freitas Artigas Saraiva** me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Aquidauana, _____ de _____ de 201__

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Eliane Freitas Artigas Saraiva

Telefone para contato: (67) 99934 1615 E-mail: eliane_f.a@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE E – Instrumento de Pesquisa: questionário**Questionário sobre Formação e Atuação Profissional**

1) Qual sua formação na graduação? Qual instituição se formou?

2) Possui Pós-graduação?

Sim Não Cursando

3) Em caso afirmativo ou em andamento, qual o curso e instituição?

4) Quantos anos têm de carreira docente?

5) Quanto tempo ministra aulas em turmas de alfabetização (1º e/ou 2º ano)?

6) Qual a carga horária de serviço docente?

20 h/a

40 h/a

Outro. Qual? _____

7) Ministra aulas:

Em apenas uma escola.

Em duas escolas.

Outro. Qual? _____

8) Trabalha em qual rede de ensino?

Municipal.

Estadual.

Privada.

Outro. Qual? _____

9) Seu vínculo de trabalho é:

Professor(a) efetivo(a) com 20 h/a.

Professor(a) efetivo(a) com 40 h/a.

Professor(a) efetivo(a) com 20 h/a e elevação de carga horária (dobra).

Professor(a) convocado(a).

Outro. Qual? _____

APÊNDICE F – Instrumento de Pesquisa: entrevista semiestruturada**Roteiro para a Entrevista Semiestruturada**

- 1) Qual (is) a importância das linguagens lúdicas utilizadas no processo de alfabetização e letramento das crianças?
- 2) Como as linguagens lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes no período da alfabetização e letramento?
- 3) As linguagens lúdicas reconhecem e respeitam o sentimento de infância dos estudantes?

PROJETO DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

A proposta do Projeto de Intervenção foi elaborada para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Profissional, Área de Concentração: Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, para cumprir os requisitos exigidos do Programa. Apresenta como objeto de intervenção, a prática dos professores alfabetizadores de uma escola municipal em Aquidauana-MS, à luz das linguagens lúdicas, compreendendo as turmas de 1º e 2º anos, pois conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) esse é o período destinado à alfabetização das crianças.

Considerando que as crianças estão adentrando o ambiente escolar cada vez mais cedo, muitas são as questões acerca dos conceitos e finalidades da alfabetização e do letramento, no período inicial de escolarização, Soares (2008) nos auxilia nessa reflexão.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, [...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES, 2008, p. 34-35, grifo da autora).

Frente a esse pensamento, a prática pedagógica do professor alfabetizador precisa permear esses dois processos no contexto escolar, pois são “interdependentes, indissociáveis e simultâneos” (SOARES, 2008, p. 35), apesar de apresentarem conceitos específicos.

Assim faz-se necessário o “alfabetizar letrando” (SOARES, 2017, p. 47), e podemos inserir as linguagens lúdicas nesse contexto, por ser uma linguagem própria do universo infantil a ser considerada no ambiente escolar, no processo de ensino e aprendizagem, onde a prática pedagógica possa reconhecer e respeitar o sentimento infantil, visto que o caráter lúdico está presente nos aspectos sociais e culturais, assim “a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico” (HUIZINGA, 2000, p. 151).

O Projeto de Intervenção está diretamente vinculado ao contexto observado da escola lócus da pesquisa, da rede municipal de ensino de Aquidauana-MS, com relação às linguagens lúdicas utilizadas pelos professores alfabetizadores.

Foi possível verificar no texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda em vigência no período do estudo, a preocupação em “buscar inovações nas práticas pedagógicas” (PPP,

2002. p. 7). De tal modo aborda o uso de atividades lúdicas na prática pedagógica do professor, bem como reuniões, grupos de estudos e formação continuada “que contemple não apenas a teoria, mas também momentos práticos” (PPP, 2002. p. 7).

Porém, mesmo o uso das linguagens lúdicas estarem asseguradas no PPP da escola, muitos docentes não utilizam essa prática em suas atividades.

Nóvoa (2012), destaca a necessidade do professor assumir um lugar de destaque no processo formador, principalmente entre os pares, e sugere uma proposta de mudança nesse aspecto. Para o autor, é necessário “passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência [...]” (NÓVOA, 2012, p. 20).

Considerando esses aspectos apontados pelo autor, as linguagens lúdicas podem ser inseridas no contexto prático pedagógico, por meio dos estudos que valorizam a experiência profissional.

No que se refere às reuniões, estudos e formação, esses momentos acontecem, uma vez que estão previstos no calendário escolar municipal, contudo, na maior parte deles, há apenas uma fala, que se dá por um palestrante que muitas vezes não está inteirado à realidade local, assim não há espaço para ecoar a voz daquele que está com os pés no chão da escola – o professor, para troca de experiências, nem mesmo para expor o que de fato o angustia, dificulta e/ou favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Canário (1998), apresenta em seus estudos a importância da valorização profissional no sentido de repensar os momentos formativos, do individual para o coletivo. “Essa reinvenção só é possível *na ação*, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de *intervenção* nas organizações de trabalho, ou seja, nas escolas” (CANÁRIO, 1998, p. 19, grifo do autor).

A ação de ensinar, normalmente é enfrentada como ato individual pelos docentes, fato este que “também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira” (MARCELO, 2009, p. 122), no que se refere ao compartilhar e construir conhecimento.

Na tentativa de reverter o quadro do trabalho individual e solitário dos docentes para o contexto coletivo, a proposta do Projeto de Intervenção foi a realização de encontros na própria escola, com os professores alfabetizadores, propondo momentos de reflexão de cunho teórico prático, que perpassaram pelas questões da alfabetização e letramento por meio das linguagens lúdicas. Essa ação, trouxe o desejo por parte dos professores, e a intenção, de, posteriormente, criar um Laboratório de Linguagens Lúdicas em uma sala da escola, que possa ser um local de

encontro para leitura, estudo, troca de experiências, confecção de materiais, espaço para armazenamento e empréstimos desses materiais didático pedagógicos.

Esses momentos foram norteados não apenas pela teoria, que se fez necessária, como também por situações de ordem prática, na organização e confecção de materiais didático-pedagógicos que contribuíram com o processo de ensino e aprendizagem, pois uma vez o professor tendo claro o direcionamento da ação, refletirá diretamente na aprendizagem da criança, visto que “os atos do professor [...], na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos” (GAUTHIER, 1998, p. 17).

Nesse contexto, Gómez (1997) se fundamenta nos estudos em Schön (1983) para discutir as “peculiaridades do *pensamento prático*” denominada como um processo de “**reflexão na ação**” (GÓMES, 1997, p. 37, grifo do autor).

O processo de reflexão na ação é um processo vivo de trocas, ações e reações, governadas intelectualmente, no fragor de interações mais complexas e totalizadoras. Com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] Quando o profissional apresenta-se flexível e aberto ao cenário de interações da prática, a **reflexão na ação** é o melhor instrumento de aprendizagem significativa. (GÓMES, 1997, p. 38, grifo do autor).

Compreendidos dessa maneira, os momentos da reflexão na ação inseriram-se na proposta do Projeto de Intervenção, num constante diálogo entre as concepções teóricas e práticas, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem em relação ao processo alfabetizador.

Os estudos que apresentam como pressuposto as formas como as crianças aprendem “têm ajudado a estabelecer parâmetros para um diagnóstico da produção escrita, do ponto de vista das hipóteses sobre o funcionamento do sistema que as crianças elaboram e para pensar formas de intervenção e organização dos alunos em sala de aula” (FRADE, 2007, p. 31), mantendo como foco principal, a criança na do construção do conhecimento, de maneira a “ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento” (SCHÖN, 1992, p. 82).

Ao considerar as singularidades das situações educativas, Canário (1998) pondera que “mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um inventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos” (CANÁRIO, 1998, p. 20), atendendo às necessidades dos sujeitos infantis.

Contudo, à medida em que os docentes tentam sugerir condições para uma prática reflexiva, é provável que se esbarrem com a burocracia escolar, “o sistema burocrático e

regulador da escola é construído em torno do saber escolar”, de tal modo a fim de evitar um conflito com o sistema “os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível” (SCHÖN, 1992, p. 87).

Tendo em vista que nem a Secretaria Municipal de Educação, nem a própria unidade escolar executam propostas no aspecto teórico e prático que contemplem ações didático-pedagógicas especificamente aos professores alfabetizadores, esse Projeto de Intervenção tornou-se relevante, por valorizar o conhecimento profissional docente, na perspectiva de reforçar o trabalho reflexivo e colaborativo entre os pares, de tal modo em que os próprios professores tiveram a possibilidade de desenvolver “investigações sobre suas práticas de ensinar e aprender” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 20), e apontaram a necessidade de programas e políticas aprofundarem o estudo a respeito da valorização docente “sobretudo, em relação aos pressupostos e concepções formativas que os sustentam” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 21).

É válido ressaltar que de maneira alguma os momentos de reflexão, durante a realização do Projeto de Intervenção, no campo teórico e prático, serviram para categorizar uma ação em detrimento de outra, muito pelo contrário, permitiram, por meio da voz dos professores, das trocas de experiências no decorrer do estudo o aprimoramento das ações didático-pedagógicas por eles já executados e/ou contribuíram para novas práticas, pois houve espaço para expressarem suas angústias e dificuldades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, como também compartilharam situações exitosas que foram apreciadas por todos.

Assim, o anseio para a criação do Laboratório de Linguagens Lúdicas, para ideia posterior, foi expresso durante o andamento dos encontros proporcionados pelo Projeto de Intervenção.

A intenção de utilizar o termo “laboratório”, está em conformidade com Cruz (2009), pois “o laboratório deve unir a teoria à prática, deve ser o elo entre o abstrato das ideias e o concreto da realidade física” (CRUZ, 2009, p. 21), uma vez que as propostas teóricas fazem sentido na atuação em sala de aula “se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2012, p. 15).

Desse modo, como proposta para a realização das atividades, o Laboratório de Linguagens Lúdicas deverá ter um espaço definido, podendo ser uma sala desativada na própria escola, para que aconteçam encontros quinzenais de caráter teórico e prático, em dia e horário a ser definido em conjunto, conforme a necessidade dos professores.

Uma vez criado o Laboratório de Linguagens Lúdicas na escola, o professor poderá utilizá-lo constantemente nos momentos de sua hora atividade – que é designada ao planejamento, nos períodos destinados ao estudo teórico e prático, e/ou quando julgar necessário.

Os materiais confeccionados ficarão organizados no espaço destinado ao Laboratório à disposição do professor, podendo este utilizar em sala de aula tudo o que for produzido e compartilhar com os demais profissionais pertencentes ao quadro docente.

De início a proposta de implantação do Laboratório, é para que aconteça com os professores lotados na própria escola, podendo ser implementado e/ou estendido à outros docentes que atuam nas demais escolas da rede municipal de ensino, de maneira a dar espaço e voz para que eles também compartilhem suas ações.

O ofício da profissão docente se constitui como um grande desafio no campo do ensino, onde os saberes “disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica” (GAUTHIER, 1998, p. 29), tornam-se essenciais no contexto educacional.

Para conduzir as ações do Laboratório, é importante que seja um docente do quadro efetivo da rede municipal de ensino, comprometido com a educação das crianças no processo alfabetizador e que vivencia as linguagens lúdicas no contexto escolar, a fim de valorizar o profissional local. Este profissional poderá auxiliar os docentes na execução de atividades em sala de aula, nos momentos que julgarem necessário, para tornar o uso das linguagens lúdicas um hábito e que não aconteça apenas em situações esporádicas.

Na perspectiva do professor buscar recursos didático-pedagógicos que venham a dar sentido para que a aprendizagem seja significativa, está a essência da valorização do trabalho docente, visto como um “*construtor de sentido*” (CANÁRIO, 1998, p. 22, grifo do autor), a partir do aspecto cognitivo, afetivo e social, e tornar a escola um “ambiente formativo” (CANÁRIO, 1998, p. 23) pode ser a melhor estratégia, de modo a permitir que os professores, na reflexão entre os pares, aprofundem os conhecimentos que já possuem e elaborem a partir de suas experiências, situações práticas.

OBJETO GERAL

- Compreender as percepções dos professores alfabetizadores frente a prática pedagógica por eles utilizadas na perspectiva das linguagens lúdicas, propondo momentos de leitura, estudo, troca de experiências, confecção de materiais didáticos pedagógicos lúdicos e planejar a partir deles, ações para a alfabetização e letramento das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir na reflexão, confecção e organização de materiais para o aprimoramento da prática pedagógica do professor alfabetizador à luz das linguagens lúdicas por meio de encontros quinzenais.
- Valorizar o conhecimento profissional docente, tendo em vista aspectos da experiência entre os pares.
- Propor momentos de encontro entre os professores alfabetizadores para leitura, estudo, reflexão, troca e experiência e elaboração de material didático pedagógico a partir das linguagens lúdicas.

CRONOGRAMA

| Data | Horário e Local | Recursos texto/materiais | Participantes | Coordenador da atividade |
|-------------|---|--|---|---|
| 21/03/2019 | 18h as 20h Escola lócus da pesquisa. | Materiais didático-pedagógicos e permanentes | Professoras regentes de 1º e 2º ano; coordenação pedagógica; direção adjunta e direção. | Coordenação pedagógica; direção adjunta e pesquisadora. |
| 28/03/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (SOARES, 2008). Alfabeto móvel e recursos permanentes. | Professoras regentes de 1º e 2º ano e coordenação pedagógica. | Pesquisadora |
| 11/04/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | Métodos de Alfabetização, Métodos de Ensino e Conteúdos da Alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais (FRADE, 2007); caixas de leite e recursos permanentes. | Professoras regentes de 1º e 2º ano. | Pesquisadora |
| 25/04/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados (MORTATTI, | Professoras regentes de 1º e 2º ano. | Pesquisadora |

| | | | | |
|------------|---|---|--|--|
| | | 2010); jogos: animais e frutas; fichas do Programa Agrinho. | | |
| 09/05/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | O Desafio de Alfabetizar Letrando em Sala de Aula: um estudo de caso (MELO; MAGALHÃES, 2013); jogo de dados: animais e frutas; isopor. | Professoras regentes de 1º e 2º ano; professora de PCLE; professora da sala de tecnologia; coordenação pedagógica e direção adjunta. | Pesquisadora e professora da sala de tecnologia. |
| 23/05/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | A Concepção de Infância na Visão de Philippe Ariès e sua Relação com as Políticas Públicas para a Infância (BARBOSA; MAGALHÃES, 2015); lista de palavras. | Professoras regentes de 1º e 2º ano; professora de PCLE e coordenação pedagógica. | Pesquisadora |
| 13/06/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | O Ciclo de Vida Profissional dos Professores (HUBERMAN, 2007); quebra-cabeça. | Professoras regentes de 1º e 2º ano; professora de PCLE e coordenação pedagógica. | Pesquisadora |
| 27/06/2019 | 17h e 30 min. as 19h e 30 min. Escola lócus da pesquisa. | Materiais produzidos no Projeto de Intervenção; portfólio. | Professoras regentes de 1º e 2º ano; professora de PCLE; coordenação pedagógica; direção adjunta e direção. | Pesquisadora |

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora, 2019.

METODOLOGIA

O Projeto de Intervenção que compõe a pesquisa, visou primeiro compreender as percepções dos professores alfabetizadores frente à prática pedagógica por eles utilizadas na perspectiva das linguagens lúdicas, para a partir do que eles já percebem e utilizam em suas ações, contribuir na reflexão, confecção e organização de materiais para o aprimoramento da prática pedagógica, de modo a valorizar o conhecimento profissional docente, propondo

momentos entre os professores alfabetizadores para leitura, estudo, reflexão, troca e experiência e elaboração de material didático pedagógico a partir das linguagens lúdicas.

Após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da direção escolar, as atividades de ordem teórica e prática funcionaram na própria escola, no período de março a junho do ano de 2019, num total de oito momentos. Segue o detalhamento de cada encontro, contendo o dia da execução, número de participantes, tempo designado ao estudo, suporte teórico utilizado, e atividade prática a partir da voz dos professores.

O primeiro encontro aconteceu no dia 21/03/2019, houve a participação de todos os professores regentes da escola que atuam em turmas de 1º e/ou 2º ano, todas mulheres. Observo que a escola atendia 7 turmas de alfabetização, sendo 3 salas de 1º ano e 4 de 2º ano, porém as professoras regentes somam-se em 6, pois uma profissional leciona nos dois períodos nessa instituição de ensino. A coordenação pedagógica do período vespertino, diretora escolar e diretora adjunta também se fizeram presentes, totalizando 9(nove) participantes nesse primeiro encontro. Registro que não havia coordenação pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental no período matutino.

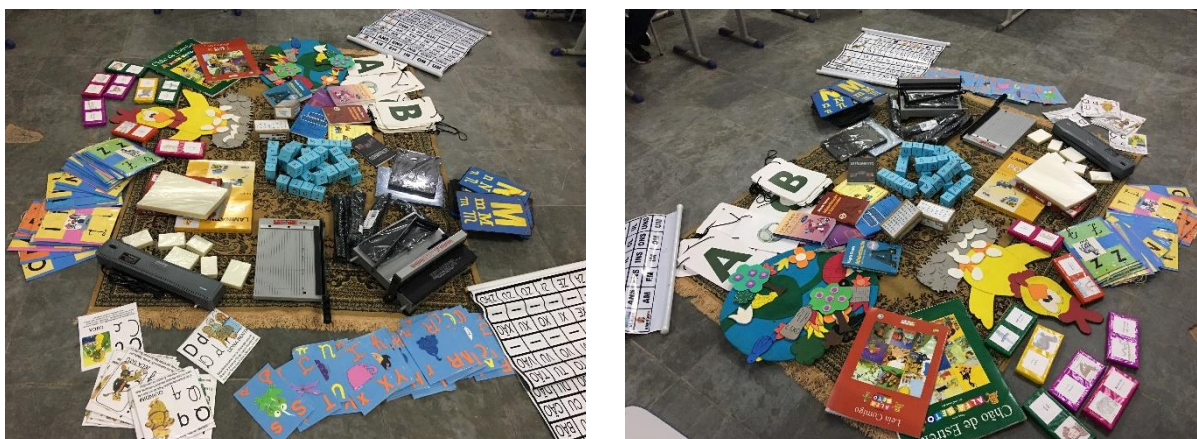
De início, as professoras relataram a realidade de sua(s) turma(s), apontaram questões relacionadas à aprendizagem, como por exemplo: pouco conhecimento do alfabeto e conseqüentemente dificuldade na escrita de palavras, frases e até do seu próprio nome; comportamento agitado por parte de alguns estudantes; crianças com deficiência inseridas no processo de inclusão e assistidas pelo professor de apoio ou em processo de avaliação para diagnóstico. Narraram seus anseios na busca por uma educação de qualidade, como também insegurança no que diz respeito à aplicação de atividades em turmas de alfabetização. Este momento foi dirigido pela direção, direção adjunta e coordenação pedagógica.

Na sequência a proposta do Projeto de Intervenção foi apresentada pela pesquisadora, e por sua vez, recebida com entusiasmo pelas docentes. Então em conjunto fizemos os ajustes necessários quanto aos dias e horário para os encontros, que assim ficou decidido: dois encontros por mês com duração de duas horas cada encontro. Em contrapartida, a direção escolar assegurou a compensação do tempo cumprido nesses encontros, nas horas atividades dos docentes. A sugestão de se cumprir duas horas por encontro partiu dos próprios professores, pois a apresentação inicial era de 1 hora e 30 minutos. Dessa maneira a reunião aconteceu das 18h às 20h.

Na oportunidade, alguns materiais didático-pedagógicos foram apresentados e compartilhados para uso em sala de aula, entre eles: cartela de letras, alfabeto ilustrado, banner silábico simples e complexo, livros de literatura infantil, e jogos confeccionados pela

pesquisadora, por esta já fazer uso desses materiais em sua prática pedagógica, que também colocou à disposição seus próprios recursos permanentes: impressora a laser, plastificadora contendo as lâminas polaseal transparentes de diferentes tamanhos, máquina de encadernação com os espirais e capas, e guilhotina facão, tudo sem número limite para sua utilização.

Imagem 1 – Materiais Colocados à Disposição dos Docentes



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Esse primeiro momento foi importante para conhecer a percepção das professoras frente a prática por elas utilizadas, para só depois oferecer subsídios teóricos e contribuir na organização e confecção de materiais didático-pedagógicos a partir da realidade de cada turma.

Para o próximo encontro houve a sugestão, pelas professoras, de confecção do alfabeto móvel para uso individual das crianças (impressão, plastificação, corte e organização dos saquinhos), apontado como recurso necessário às crianças no período alfabetizador, como também início da arrecadação das caixas de leite vazias para a produção do jogo “alfabeto, números, nome completo bastão, nome completo cursivo”, visto como mais um recurso importante em turmas de alfabetização.

Criamos o grupo “Projeto de Intervenção”, com o consentimento de todos os presentes, a fim de facilitar a comunicação dos assuntos referentes ao trabalho pedagógico em sala de aula.

O encontro foi encerrado com um lanche oferecido pela pesquisadora, que por sua vez notou por meio de relatos, que alguns desses profissionais não retornaram para casa após as aulas e ficaram direto na escola aguardando o Projeto de Intervenção, após o dia de trabalho, havia uma profissional que dependendo do dia, não voltava para casa nem no horário de almoço, pois no período matutino ministrava aulas no Distrito de Camisão, e no retorno com transporte escolar já permanecia na escola onde trabalhava no vespertino.

Frente a essa situação o lanche foi oferecido pela pesquisadora em todos os momentos subsequentes, e quanto ao horário de início adiantamos em meia hora para os próximos dias, a fim de diminuir o tempo de espera, tendo em vista que as aulas finalizam as 17h e 15 min, iniciariamos as atividades do Projeto as 17h e 30 min. com encerramento as 19h e 30 min.

As professoras optaram em dar início ao segundo encontro já na próxima semana, tinham pressa pois queriam logo utilizar o alfabeto móvel em suas atividades. Então no dia 28/03/2019 esse momento aconteceu com a reflexão do artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, da autora Magda Soares, enviado previamente por e-mail às professoras alfabetizadoras.

Com o estudo de Soares (2008), retomou-se as questões acerca da alfabetização e do letramento ponderando a indissociabilidade desses dois processos num constante movimento denominado pela autora de “*reinvenção* da alfabetização”, integrando as dimensões desses termos sem perder de vista a especificidade que os compõem em termos de “conhecimentos, habilidades de competências”. Desse modo “assegurados esses pressupostos, a *reinvenção* da alfabetização revela-se necessária” (SOARES, 2008, p. 35, grifo da autora).

Houve a participação de todas as professoras alfabetizadoras de 1º e 2º anos e da coordenação pedagógica do período vespertino, ao todo 7 participantes.

Na oportunidade, algumas professoras, relataram ter feito uso de alguns materiais didático pedagógicos sugeridos pela pesquisadora no encontro anterior, enfatizando as linguagens lúdicas. Fizeram o registro fotográfico do desenvolvimento das atividades e compartilharam no grupo “Projeto de Intervenção”.

Devido à postagem das atividades, enquanto pesquisadora, sugeri que fizéssemos um portfólio, organizado com as atividades de cada professora, para ser aproveitado na Mostra Pedagógica e Cultural da Escola, prevista em calendário escolar para o segundo semestre letivo, provavelmente entre os meses de outubro e novembro.

Em seguida iniciamos a confecção do alfabeto móvel: impressão, plastificação, recorte das letras, disposição dos jogos nos sacos, com a quantidade necessária para uso individual em cada turma. Fizemos uso da impressora a laser, lâminas polaseal para plastificação, guilhotina para recorte das letras do alfabeto colocado à disposição pela pesquisadora, os docentes contribuíram com as folhas de papel A4 e com sacos plásticos e/ou TNT para a organização do jogo.

Imagem 2 – Confecção do Alfabeto Móvel



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Algumas professoras levaram as caixas de leite vazias para confecção do jogo sugerido no encontro anterior, porém como todas ficaram envolvidas no processo de confecção do alfabeto móvel não houve tempo hábil e transferimos esse procedimento para o próximo encontro.

É importante ressaltar que as professoras alfabetizadoras estiveram empenhadas na confecção e organização do alfabeto móvel, uma vez que cada uma, com a ajuda de todas, obteve o seu próprio material, fato este não oportunizado em situações anteriores ao Projeto. Material este que auxiliará o processo de ensino e aprendizagem de maneira prazerosa em diferentes situações práticas em sala de aula.

O terceiro encontro ocorreu no dia 11/04/2019, iniciou com a reflexão do texto “Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais”, da autora Isabel Cristina Alves da Silva Frade, enviado com antecedência para as participantes do Projeto, via e-mail.

Esse texto nos proporcionou a discussão a respeito de diferentes formas de intervenção da prática pedagógica, relacionadas aos conteúdos específicos da alfabetização. Para Frade (2007) é possível dizer “que os conteúdos da alfabetização avançaram muito em complexidade e também a formação de professores” (FRADE, 2007, p. 32), uma vez que os docentes estão cada vez mais discutindo as relações teóricas e práticas no contexto educacional. Para que essa discussão do campo teórico e prático não aconteça apenas na academia, cabe a escola abrir espaço para ecoar a voz dos profissionais que ali estão.

Conforme acordado no encontro anterior demos início à confecção dos jogos com a utilização das caixas de leite, após a seleção e limpeza das caixas que seriam utilizadas, começamos a encapá-las com papel manilha oferecido pela escola, fazendo o acabamento de

colagem com cola quente ou fita adesiva, esses últimos disponibilizados pela pesquisadora. A maior parte das professoras se envolveu nesse processo, enquanto outra se dedicou na digitação do alfabeto e números que foram impressos nesse mesmo dia em folha de papel A4.

Imagem 3 – Jogo do Alfabeto e Numerais: caixa de leite



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

A proposta foi de confeccionar um jogo para cada estudante, dessa maneira tínhamos que assistir um total de cento e setenta estudantes distribuídos entre 1º e 2º anos, tanto no período matutino, quanto no vespertino.

Nesse encontro fomos informadas que 1 professora de 1º ano não estaria mais participando conosco por ter deixado a referida sala por motivos pessoais, não pertencendo mais ao quadro docente dessa instituição de ensino. A outra professora que viria a substituí-la não foi comunicada em tempo hábil para integrar-se às atividades do projeto. Dessa maneira somaram-se em 5as professoras participantes. A direção escolar e a coordenação pedagógica não se fizeram presente nesse momento.

No decorrer da produção, algumas professoras relataram que estavam trabalhando o tema animais, e outras alimentação, porém tinham dificuldades em inserir as linguagens lúdicas nesse contexto. Então pediram auxílio à pesquisadora para que esta pudesse contribuir nesse aspecto.

Foi possível constatar que as professoras estando apenas entre os pares, deixaram ecoar facilmente seus posicionamentos frente as situações teóricas e práticas, enfrentamentos, angústias e dificuldades com maior clareza e sem medo de sofrerem repressões, manifestaram-se naturalmente à necessidade de serem ouvidas, num sentimento de desabafo, por estarem mais

à vontade. Ficou claramente perceptível que as docentes anseiam por sugestões que venham de encontro com o conteúdo trabalhado e não apenas cobranças e críticas pelo que já fazem, uma vez que há “grande pressão para que os professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais” (SCHEIBE, 2010, p. 985).

Como a proposta foi de fazer um jogo para cada estudante, não conseguimos finalizar a atividade, que ficou para ser concluída no encontro seguinte.

O quarto momento, no dia 25/04/2019 foi iniciado com a reflexão do artigo “Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados” da autora Maria do Rosário Longo Mortatti, enviado com antecedência às docentes. Para a autora “é no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico” (MORTATTI, 2010, p. 331).

Esse texto propiciou um momento rico na discussão das disputas políticas acerca dos métodos do ensino inicial da leitura e da escrita, onde as professoras ressaltaram a descontinuidade das propostas de ensino em relação a alfabetização, principalmente quando há troca de governo, tendo que começar tudo novamente, com isso, ressaltaram o sentimento de desvalorização profissional frente as mudanças políticas, enfatizando o contexto atual da educação.

As reflexões foram bem proveitosas e se alongaram por boa parte do nosso encontro. Quando fomos dar continuidade a atividade prática de confecção do jogo com as caixas de leite tivemos uma surpresa nada agradável, algumas caixas sujas se misturaram com as limpas, que estavam armazenadas dentro do armário que utilizávamos para guardar os materiais, e tornaram-se impróprias para uso, então tivemos que fazer o descarte de todas as caixas, até das que já estavam encapadas.

Devido a essa situação sugeri que fizéssemos a mesma atividade, porém com o uso de isopor, até porque para arrecadar novamente uma grande quantidade de caixas de leite levaria um bom tempo, o que foi aceito por todos. Seria o mesmo processo, porém com o uso do isopor, que ficou para ser finalizado no encontro subsequente, devido ao inconveniente da substituição de materiais.

Como no encontro anterior pediram um auxílio para inserir as linguagens lúdicas no conteúdo animais e também alimentação, a pesquisadora apresentou duas atividades, como sugestão, para serem trabalhadas em turmas de alfabetização a partir do livro “Come Come” de

Nye Ribeiro e “Mamão, melancia, tecido e poesia”, de Fábio Sombra, que foram recebidas com entusiasmo pelas docentes que logo se prontificaram em aplicá-las em suas turmas.

Imagem 4 – Jogos: Animais e Frutas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

A partir da história abordada no livro “Come Come” de Nye Ribeiro, foram impressas imagens de todos os animais ali contidos com seus respectivos nomes. A figura, depois de plastificada, foi colada da tampa da lata de acrílico, para visualização do animal, e no interior da lata as letras para formar o respectivo nome animal, que poderia resultar em uma produção textual, seja oral ou escrita. A atividade de escrever o nome do animal poderia ser desenvolvida por meio de agrupamentos, de maneira que as crianças pudessem auxiliar umas às outras. Depois, elaborar listas animais, dos contidos no livro e em outros contextos, possibilitando a participação das crianças.

O mesmo procedimento foi realizado a partir do livro “Mamão, melancia, tecido e poesia”, de Fábio Sombra, podendo o docente inserir outras situações conforme a necessidade da turma, como trabalhar com receita de salada de frutas por exemplo e outras possibilidades.

Na oportunidade, as professoras relataram que participaram da formação do Programa Agrinho, o qual a Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana fez adesão e desde o ano de 2017 suas unidades de ensino participam do referido programa. Nesse Programa os estudantes recebem individualmente materiais para que os professores possam trabalhar em sala de aula. No caso do 1º e 2º ano são fichas de atividades, assim houve a sugestão de selecionar as fichas pertinentes para encaderná-las, fazendo uso dos equipamentos disponibilizados a partir de projeto de intervenção: máquina de encadernação, capas plásticas e aspirais.

Imagem 5 – Seleção de Materiais



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Então selecionamos alguns desses materiais, que tinham sobrado do ano anterior e estavam na escola, para posterior encadernação, porém a quantidade era insuficiente para contemplar ao menos uma turma. Os kits do ano de 2019 ainda não haviam sido entregues aos docentes, apesar de já estarem na unidade escolar. Dessa maneira, daríamos continuidade ao processo de seleção e encadernação após a entrega dos materiais aos professores.

Nesse encontro compareceram 4 docentes para o desenvolvimento das atividades. A professora que assumiu a turma do 1º ano foi comunicada dos encontros, porém não se fará presente porque cursa outra faculdade no período noturno, tendo incompatibilidade de horário, porém demonstrou interesse em participar do Grupo Projeto de Intervenção a fim de compartilhar experiências. A direção escolar e a coordenação pedagógica não se fizeram presente nesse momento. Mais uma vez destaque o ecoar da voz desses profissionais revelados naturalmente entre os pares, sem receio de julgamentos e apontamentos negativos.

Iniciamos o quinto encontro no dia 09/05/2019 com a reflexão do artigo “O desafio de alfabetizar letrando em sala de aula: um estudo de caso”, das autoras Terezinha Toledo Melquíades de Melo e Luciane Manera Magalhães.

As autoras apontam que o contexto educacional precisa ir além de fornecer à criança o acesso ao sistema linguístico de alfabetização, “e isto é feito em consonância com propostas pedagógicas que levem em conta os diferentes textos que circulam na sociedade, com procedimentos metodológicos definidos e adequados” (MELO; MAGALHÃES, 2013, p. 3), para assim conduzir a alfabetização na perspectiva do letramento.

Em seguida, a pesquisadora apresentou outra sugestão de atividade, como procedimento metodológico, a fim de complementar o jogo mostrado no encontro anterior dos nomes de animais e frutas. Foram elaboradas duas atividades a partir da confecção de dados em papel cartão, colado em suas faces as imagens dos animais do livro “Come-come” e das frutas relacionadas no livro “Mamão, melancia, tecido e poesia”.

Imagem 6 – Jogo de Dados: animais e frutas



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

O jogo dos dados, tanto animais como frutas, poderiam ser utilizados pelos professores de 1º e 2º ano conforme a necessidade de cada turma, para identificação do nome do animal ou fruta no texto, elaboração de frases, escrita de palavras, ditado, podendo o docente contextualizar a partir da imagem selecionada, na figura do mosquito por exemplo abordar o tema da dengue e os cuidados para evitar a proliferação do mosquito, e assim por diante.

Na sequência, finalizamos o jogo do alfabeto e números nas placas de isopor, que foram encapadas com papel manilha para colagem, de um lado do alfabeto e do outro dos numerais, podendo o professor explorar a leitura, identificação das letras e/ou numerais, realizar bingo, dentre outras possibilidades.

Imagem 7 – Jogo do Alfabeto e Numerais: placas de isopor



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Tivemos a participação nesse dia, da professora responsável pela sala de tecnologia da escola do período matutino, que anteriormente solicitou um momento com os professores alfabetizadores integrantes do Projeto. Na oportunidade apresentou uma variedade de jogos/software já instalados nos computadores para os docentes terem conhecimento desse recurso disponível e assim fazer uso com as crianças, como mais uma ferramenta para diversificar a prática pedagógica e estimular os estudantes no processo alfabetizador. Os professores receberam essa informação com entusiasmo e logo propuseram-se a inserir o instrumento tecnológico em suas ações.

Nesse mesmo encontro a professora da disciplina Práticas e Construção da Leitura e da Escrita (PCLE) também se fez presente pelo interesse demonstrado em conhecer as atividades desenvolvidas no Projeto de Intervenção. Assim somaram-se em 3 regentes, 1 professora de PCLE, 1 professora da Sala de Tecnologia, 1 coordenadora pedagógica do período vespertino e 1 diretora adjunta, totalizando 7 participantes.

As professoras relataram o anseio na busca por atividades para enfatizar a leitura e escrita durante o processo de alfabetização e letramento, lembraram novamente a intenção de trabalhar com o material do Programa Agrinho à coordenação pedagógica, que por sua vez reiterou que os kits já estavam na escola, porém ainda não tinha sido entregue aos professores e que poderiam retirá-los para uso na semana seguinte. Desse modo os docentes que tinham interesse poderiam encadernar as fichas selecionadas com o equipamento disponibilizado pelo Projeto de Intervenção. Como sugestão das próprias professoras essa atividade ficou para ser realizada no encontro seguinte.

O sexto encontro aconteceu no dia 23/05/2019, teve início com a reflexão do artigo “A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância” das pesquisadoras Analedy Amorim Barbosa e Maria das Graças S. Dias Magalhães.

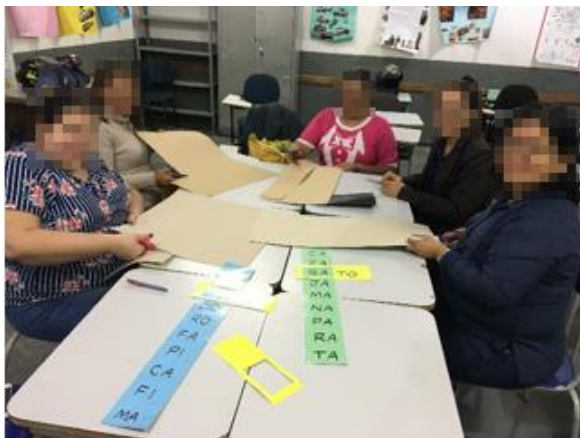
O estudo de Philippe Ariès (1978) é considerado pioneiro na análise e concepção da infância e as autoras supracitadas assumem a visão de Ariès em relação à infância “no que diz respeito ao sentimento sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família” (BARBOSA; MAGALHÃES, 2015, p. 3), e apontam que no Brasil, a partir da década de 1970 “a discussão em torno da infância passa a ser considerada como prioridade no campo político e social” (BARBOSA; MAGALHÃES, 2015, p. 5).

Após a reflexão, como definido no encontro anterior faríamos a encadernação das fichas do Programa Agrinho, porém os professores relataram que até aquele momento ainda não tiveram acesso ao material que já estava na escola. E novamente deixamos essa proposta para o próximo encontro.

Então, a pesquisadora apresentou mais uma sugestão de atividade que pudesse auxiliar o processo de ensino e aprendizagem no período da alfabetização e do letramento conforme solicitação das docentes também no encontro anterior. A proposta foi de trabalhar com listas de palavras, sejam elas simples ou complexas, para explorar a leitura e a escrita das crianças de maneira lúdica.

Cada professor poderia trabalhar de acordo com a necessidade de sua turma, enfatizando a sílaba inicial ou final, identificação de palavras, número de letras que compõem a palavra destacada pela ficha, número de sílabas, produção textual, momento para leitura e também para a escrita, sempre contextualizando com o universo infantil.

Imagem 8 – Lista de Palavras



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Como não dispúnhamos das fichas do Programa Agrinho, dedicamos o tempo para a organização de mais listas de palavras. Para a confecção dessa atividade foram utilizadas tiras de papel cartão para a base, pincel atômico para a escrita das palavras e fita adesiva para dar acabamento e maior durabilidade. As docentes participaram na produção, desde a escolha de palavras para compor a lista, como do recorte do papel cartão para a montagem do exercício.

Fizeram-se presente neste dia 4 professoras e a coordenadora pedagógica, totalizando cinco participantes. E, mais uma vez enfatizaram a necessidade de atividades para trabalhar as dificuldades de aprendizagem tanto na leitura como na escrita, com as crianças.

No decorrer da atividade, relataram a proximidade do encontro subsequente com a data de uma atividade extracurricular. Diante de tal fato aproveitamos para fazermos a alteração quanto a data do próximo encontro, uma vez que seria um dia antes da festa junina da escola, o que sobrecarregaria os docentes, pois todos estariam envolvidos na festividade. Assim transferimos o encontro do dia 06 de junho para o dia 13 de junho, mantendo a referência de quinta-feira visto que as professoras já tinham feito uma organização para participarem das atividades do Projeto nesse dia da semana.

Iniciamos o sétimo encontro no dia 13/06/2019 com a reflexão do texto “O ciclo de vida profissional dos professores” de Michael Huberman. Esse autor aponta que há várias maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos docentes, porém optou “por uma perspectiva clássica, a da ‘carreira’” (HUBERMAN, 2007, p. 37). Desse modo traçou o percurso da vida profissional do professor, relacionando os anos de carreira com as possíveis fases, transições: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento.

Logo de início as professoras fizeram um link do texto com o momento atual da aposentadoria, suas possíveis alterações previstas pela reforma da previdência, considerando as fases da carreira docente estudadas por Huberman.

Na sequência, conforme conversa com as professoras que em relação as dificuldades das turmas em avançar no processo de leitura e escrita, a pesquisadora apresentou uma proposta de quebra-cabeça contendo imagens e letras, que ao montarem as peças conseqüentemente estariam formando a palavra corresponde à figura. Para os que já estão mais adiantados, quanto a leitura e a escrita, poderiam a partir da montagem do quebra-cabeça elaborar frases e/ou pequenos textos. Os professores poderiam trabalhar essa atividade por meio de agrupamentos, para incentivar a colaboração e a construção do conhecimento entre as crianças.

Imagem 9 – Quebra-cabeça



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Para dar mais possibilidades de produção colocamos dois jogos de quebra-cabeça, organizados em saquinhos, para cada criança, assim poderiam estabelecer relação entre as duas figuras/palavras no processo de desenvolvimento de leitura e escrita.

Os jogos foram impressos em papel A4, plastificados com lâminas de poliseal para dar maior durabilidade e colados em retalhos de E.V.A para facilitar o manuseio. Foram montados 28 saquinhos contendo dois jogos cada, totalizando 56 quebra cabeças, ficando sob a responsabilidade das professoras a socialização desse material.

Nesse encontro compareceram 4 professoras, sendo 2 regentes, 1 de PCLE e a coordenadora pedagógica. Aproveitamos a oportunidade para redefinir a data do oitavo momento onde acontecerá o encerramento do Projeto, que foi transferido para o dia 27 de junho devido ao feriado previsto em calendário.

Então o encerramento deu-se no dia 27/06/2019, onde a pesquisadora organizou a sala com todos os materiais produzidos no decorrer dos encontros, fez uma retomada dos estudos anteriores, apresentou slides com fotos de todos os momentos com os professores alfabetizadores, para que pudessem observar e analisar tudo o que foi organizado e confeccionado nesse percurso proporcionado pela proposta do Projeto de Intervenção.

Para esse momento todos os que passaram pelas ações do Projeto foram convidados e se fizeram presentes, totalizando 10 participantes.

Houve espaço também para destacar as atividades organizadas e confeccionadas para além da proposta do Projeto, que foram socializadas no grupo Projeto de Intervenção, uma vez instigadas pelas ações do Projeto, pesquisaram, produziram e adaptaram outras possibilidades

de maneira a dar ênfase ao processo de ensino e aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, por meio das linguagens lúdicas.

Conforme combinado no segundo encontro do Projeto de Intervenção, houve a organização do portfólio, pela pesquisadora, com as imagens e descrição das atividades que desenvolveram com as crianças, não apenas contendo os materiais produzidos pelo Projeto, mas também dos momentos que consideraram significativos em sua prática didático-pedagógica.

Imagem 10 – Portfólio



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

As fotos foram enviadas pelas próprias docentes no grupo criado para esse fim, e dispostas no portfólio pela pesquisadora, seguindo a ordem que foram desenvolvidas.

É válido ressaltar que foi possível observar no desenvolvimento das atividades mencionadas pelas docentes, a criança como protagonista da ação, sujeito participante e ativo no processo de construção do conhecimento, mesmo o material sendo produzido pela professora, há a valorização da criança no desenvolvimento da ação, a fim de tenha sentido a partir do contexto vivido pelo universo infantil.

A pesquisadora proporcionou espaço para a avaliação do Projeto de Intervenção pelas docentes que estivessem a vontade em expressar sua opinião, independentemente de elencar os aspectos positivos, negativos ou sugestões.

A proposta de confeccionar os materiais durante o tempo de estudo no Projeto foi mencionada como um momento valioso, pois os docentes estão cansados de levar serviço para casa, fato este que os sobrecarregam, como se não tivessem outros afazeres de ordem pessoal, familiar e social.

Os momentos de reflexão, organização e confecção de materiais foi apontado como um estímulo na busca de ampliar as possibilidades que viessem de encontro com a realidade de

cada turma, o que abriu espaço para a pesquisa e proporcionou que as experiências fossem compartilhadas, ouvidas, sentidas e adaptadas para as diferentes situações da sala de aula.

O sentimento expresso foi o de acolhimento para lidar com as dificuldades no ambiente alfabetizador no coletivo.

As professoras alfabetizadoras enfatizaram a importância da continuidade da proposta do Projeto, pois consideraram à necessidade de apoio na reflexão, organização e sugestões de materiais didático-pedagógicos que contribuíssem para o processo de ensino e aprendizagem.

Destacaram que as linguagens lúdicas precisam estar presente em todo o ambiente escolar, portanto repensar nas estratégias para a alfabetização torna-se fundamental e o apoio ao docente é fator essencial nesse processo, uma vez que as práticas pedagógicas refletem diretamente na aprendizagem da criança.

Como agradecimento aos participantes do Projeto, foi entregue a eles uma singela lembrança organizada pela pesquisadora, que fez questão de personalizar uma caneta para cada integrante, por terem dedicado tempo e saber no decorrer dos encontros. Quando as professoras abriram a caixa e viram seu nome gravado, expressaram sentir-se importantes e reconhecidos, pois era a primeira caneta personalizada que já tinham recebido. Um ação tão simples, porém significativa para os docentes.

Imagem 11 – Lembrança de Encerramento



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora, 2019.

Assim, finalizamos as atividades propostas pelo Projeto de Intervenção, que apesar do tempo restrito para sua execução foi apontada como um espaço de grande contribuição para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

É válido mencionar que no decorrer das ações do Projeto houve a manifestação de interesse de outros professores que ministravam aulas em turmas de alfabetização, como os da disciplina de PCLE, bem como dos de apoio que acompanhavam estudantes especiais, em participarem dos encontros, porém a direção ficou de fazer a “ponte” e orientá-los quanto aos dias e horário, o que de fato não ocorreu. Situação lamentável, uma vez que poderiam contribuir com suas experiências. Realmente a ideia inicial do Projeto não era a de abrir espaço para a todos os docentes da escola, mas poderíamos oportunizar ricos momentos aos envolvidos no processo alfabetizador.

No ano 2020, pelo fato da rede estadual de ensino não ofertar mais o ensino para turmas de 1º e 2º ano, período este destinado a alfabetização das crianças, conforme texto expresso pela BNCC (2017), ocorreu um aumento significativo de crianças matriculadas nessas turmas, passando de sete, com total de cento e setenta crianças em 2019, para onze turmas no corrente ano, sendo quatro salas no período matutino e sete no vespertino, passando a assistir um quantitativo de trezentos e trinta crianças (AQUIDAUANA, 2020, Secretaria Escolar).

O quadro de docentes regentes que atuaram nas turmas de alfabetização no ano de 2019 – momento em que as ações do Projeto de Intervenção foram desenvolvidas, foi praticamente todo renovado, apenas uma professora continua com suas atividades nessa mesma unidade escolar (AQUIDAUANA, 2020, Secretaria Escolar), o que torna ainda mais relevante a necessidade de momentos de reflexão e apoio didático-pedagógico entre os pares.

Por fim, encerramos com o pensamento Frade (2007), “a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização” (FRADE, 2007, p. 36), por acreditar no potencial de cada docente que ao refletir na ação estará compartilhando e construindo saberes, quando pensarmos nas diversas possibilidades por meio das linguagens lúdicas no contexto do alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

AQUIDAUANA. **Dados da Secretaria Escolar**. Escola Municipal. Prefeitura Municipal de Aquidauana. Secretaria Municipal de Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. A etapa do ensino fundamental. Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 03/10/2018.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais e Relações Internacionais. EXAMÂPAKU: UFRR, v. 8, n. 3, 2015. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/examapaku/article/view/1456/1050>>. Acesso em: 17/05/2018.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Revista Psicologia da Educação, v. 6, n. 10, p. 9 – 27, 1998.

CRUZ, Joelma Bomfim da. **Laboratórios**: experiência de laboratório. Governo Federal. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica. Título. II. Profucionário. Curso Técnico. Brasília : Universidade de Brasília, 2009. 104 p.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. **Desenvolvimento Profissional Docente**: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Autêntica: Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11 – 23, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 05/08/2017.

FRADE, Isabel C. A. da S. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização**: perspectivas históricas e desafios atuais. Educação. Santa Maria – RS, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 1998.

GÓMES, Angel, I. Pérez. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. V Simpósio Paulista de Educação Física. Tradução de Irene Conceição Rangel Betti. Revisão de Mauro Betti. MOTRIZ, v. 3, n. 1, junho/1997.

HUBERMAN, MICHAEL. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: estudos. 4ª ed. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2000.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente. Tradução Cristina Antunes. Autêntica: Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109 – 131, ago./dez. 2009. Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 05/08/2017.

MELO, T. T. M. de e MAGALHÃES, L. M. **O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula**: um estudo de caso. 36ª Reunião Nacional da ANPED: Goiânia-GO – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p. 329 – 341, maio/ago. 2010.

NÓVOA, António. **Devolver a formação de professores aos professores**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES: Vitória – ES. a. 9, v. 18, p. 11 – 22, jan./jun. 2012.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica**: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educação & Sociedade: Campinas, v. 31, n. 112, p. 981 – 1000, jul/set, 2010. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/10/2017.

SCHÖM, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992. Disponível em:

<<https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp>>. Acesso em: 18/02/2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003. Presença Pedagógica v.14, n.81, maio/jun. 2008.