UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara–SP

ARIANE CROCIARI

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES:

aproximações e distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

ARARAQUARA– S.P.

2025

ARIANE CROCIARI

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: aproximações e distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Profª. Drª. Marcia Cristina Argenti.

ARARAQUARA– S.P.
2025

C937p

Crociari, Ariane
Professoras alfabetizadoras e crianças em contextos escolares: : aproximações e distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental / Ariane Crociari. -- Araraquara, 2025
294 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Marcia Cristina Argenti

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Ludicidade. 4. Práticas Pedagógicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa contribui de maneira relevante para os estudos sobre alfabetização, letramento e ludicidade. Seu caráter qualitativo e analítico permite aprofundar a compreensão sobre as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, oferecendo uma base teórica e empírica sólida que pode subsidiar futuras investigações na área. Além disso, ao dialogar com produções acadêmicas da ANPEd e políticas públicas, fortalece o campo científico da Educação ao articular teoria e prática em contextos reais.

Do ponto de vista técnico, a pesquisa fornece subsídios práticos para a formação de professores e o aprimoramento de práticas pedagógicas, especialmente ao indicar como o uso do lúdico pode ser efetivamente integrado à alfabetização. Os resultados podem ser utilizados como referência por gestores educacionais, formadores de professores e elaboradores de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais.

O estudo tem forte impacto social, ao abordar a alfabetização e o letramento, sendo estes, processos fundamentais para a inclusão, cidadania e equidade social. Ao investigar o papel do lúdico como estratégia de ensino, a pesquisa colabora para tornar a aprendizagem mais significativa e acessível, especialmente para crianças de contextos diversos. A inclusão de escolas públicas e privadas também reforça a relevância social da proposta, promovendo equidade e diálogo entre realidades distintas.

A pesquisa tem grande potencial de impacto multidimensional, contribuindo de forma expressiva para o avanço científico e educacional, a equidade social, a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, com potencial de replicabilidade em diversas esferas: local, regional, nacional e internacional.

Embora o impacto econômico não seja direto, há um potencial indireto importante: o aprimoramento da alfabetização contribui para a formação de cidadãos mais preparados para o mercado de trabalho no futuro. Investimentos em práticas pedagógicas eficazes na infância geram economia a longo prazo em programas de recuperação escolar, evasão e repetência, além de promover maior produtividade social e econômica.

A contribuição educacional é central e evidente. A pesquisa amplia a compreensão sobre métodos eficazes de alfabetização e letramento, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais da aprendizagem. Além disso, sinaliza caminhos para a formação continuada de professores e para a reformulação curricular nos cursos de

pedagogia e programas de formação docente.

O uso do lúdico valoriza as expressões culturais das crianças, promovendo a integração entre saberes populares, brincadeiras tradicionais e conteúdos escolares. A valorização da ludicidade respeita e potencializa a diversidade cultural, tornando o processo de ensino mais próximo da realidade dos alunos e, portanto, mais efetivo.

Embora o estudo tenha foco local e regional, seu tema (a alfabetização com base em práticas lúdicas) é universal. Os resultados da pesquisa podem dialogar com estudos internacionais sobre metodologias de ensino na infância, permitindo trocas acadêmicas e pedagógicas com outros países. A ênfase em práticas inclusivas e lúdicas é de interesse global, o que potencializa a internacionalização por meio de publicações, seminários e redes de pesquisa.

A pesquisa está profundamente inserida no contexto local (Araraquara-SP), ao trabalhar diretamente com escolas públicas e privadas da cidade. Ao mesmo tempo, dialoga com políticas públicas nacionais e pode ser replicada ou adaptada para outras regiões do país, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade em âmbito nacional.

Indiretamente, a pesquisa colabora para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao propor práticas mais eficazes e humanizadas de alfabetização. A formação de crianças alfabetizadas, críticas e engajadas socialmente contribui para uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

A temática é altamente pertinente, atual e necessária. Em um contexto de constantes desafios na alfabetização, especialmente no pós-pandemia, discutir metodologias alternativas e centradas no sujeito da aprendizagem é fundamental. A pesquisa propõe reflexões relevantes sobre o papel do professor, da escola e das políticas públicas na promoção de uma alfabetização significativa, reforçando a urgência do debate sobre metodologias centradas no desenvolvimento integral da criança.

A pesquisa tem grande potencial de impacto multidimensional, contribuindo de forma expressiva para o avanço científico e educacional, a equidade social, a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, com potencial de replicabilidade em diversas esferas — local, regional, nacional e internacional.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research contributes significantly to studies on literacy, literacy and playfulness. Its qualitative and analytical nature allows for a deeper understanding of the pedagogical practices of literacy teachers, offering a solid theoretical and empirical basis that can support future research in the area. Furthermore, by engaging with academic productions from ANPEd and public policies, it strengthens the scientific field of Education by articulating theory and practice in real contexts. From a technical point of view, the research provides practical support for teacher training and the improvement of pedagogical practices, especially by indicating how the use of play can be effectively integrated into literacy. The results can be used as a reference by educational managers, teacher trainers and public policy makers, contributing to improving the quality of teaching in the early years.

The study has a strong social impact by addressing literacy and literacy, which are fundamental processes for inclusion, citizenship and social equity. By investigating the role of play as a teaching strategy, the research helps to make learning more meaningful and accessible, especially for children from different backgrounds. The inclusion of public and private schools also reinforces the social relevance of the proposal, promoting equity and dialogue between different realities.

The research has great potential for multidimensional impact, contributing significantly to scientific and educational advancement, social equity, teacher training and the development of innovative pedagogical practices, with the potential for replicability in various spheres: local, regional, national and international.

Although the economic impact is not direct, there is an important indirect potential: improving literacy contributes to the formation of citizens who are better prepared for the job market in the future. Investments in effective pedagogical practices in childhood generate long-term savings in school recovery programs, dropout rates, and grade repetition, in addition to promoting greater social and economic productivity.

The educational contribution is central and evident. The research expands the understanding of effective literacy and literacy methods, integrating cognitive, affective, and social aspects of learning. In addition, it points the way for continuing teacher training and curricular reformulation in pedagogy courses and teacher training programs.

The use of play values children's cultural expressions, promoting integration

between popular knowledge, traditional games and school content. The valorization of play respects and enhances cultural diversity, making the teaching process closer to the students' reality and, therefore, more effective.

Although the study has a local and regional focus, its theme (literacy based on playful practices) is universal. The results of the research can be discussed with international studies on teaching methodologies in childhood, allowing academic and pedagogical exchanges with other countries. The emphasis on inclusive and playful practices is of global interest, which enhances internationalization through publications, seminars and research networks.

The research is deeply embedded in the local context (Araraquara-SP), by working directly with public and private schools in the city. At the same time, it dialogues with national public policies and can be replicated or adapted to other regions of the country, contributing to the construction of a more equitable and quality education at a national level.

Indirectly, the research contributes to the Sustainable Development Goals (SDGs), especially SDG 4 (Quality Education), by proposing more effective and humanized literacy practices. The formation of literate, critical and socially engaged children contributes to a more just, inclusive and sustainable society.

The topic is highly pertinent, current and necessary. In a context of constant challenges in literacy, especially in the post-pandemic period, discussing alternative methodologies centered on the subject of learning is essential. The research proposes relevant reflections on the role of teachers, schools and public policies in promoting meaningful literacy, reinforcing the urgency of the debate on methodologies centered on the integral development of children.

The research has great potential for multidimensional impact, contributing significantly to scientific and educational advancement, social equity, teacher training and the development of innovative pedagogical practices, with the potential for replicability in various spheres — local, regional, national and international.

ARIANE CROCIARI

PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM CONTEXTOS ESCOLARES: aproximações e distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Data da defesa: 26/03/2025

Banca Examinadora:

_____
Profª. Drª. Marcia Cristina Argenti
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____
Profª. Drª. Aline Juliana Oja Persicheto
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

_____
Profª. Drª. Maria Betanea Platzer
UNIARA - Universidade de Araraquara

_____
Profª. Drª. Luciana Ponce Bellido
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

_____
Profª. Drª. Denise Margonari Favaro
Nome da Instituição a que pertence

Aos meus pais, Rosangela e João, pelo dom da vida.

À minha irmã, Aline, pela parceria.

Ao meu sobrinho, Gustavo, pela dose diária de amor.

Ao meu amado marido, por ser meu porto seguro.

À nossa pequena e tão esperada, Maitê.

AGRADECIMENTOS

Quatro anos se passaram. Muitos estudos, leituras, desafios, muito aprendizado e inúmeras trocas de experiências. Talvez, a escrita dos agradecimentos seja a parte mais esperada, porém, arrisco dizer ser também a mais difícil. A gratidão expressada em palavras compreende uma etapa árdua, mas comprometo-me a escrever com as palavras do coração.

A vida muda muito em quatro anos. Algumas pessoas se afastam, outras criam raízes, pessoas novas cruzam o nosso caminho e outras desviam o percurso, mas existem aquelas que escolhem ficar e com tanto amor e cuidado nos carregam com delicadeza para que as adversidades sejam vencidas e as conquistas sejam partilhadas.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus por todas as oportunidades fornecidas, por me fazer caminhar por mais uma etapa e por guiar todas as minhas escolhas.

Agradeço aos meus pais, Rosangela e João, pelo sacrifício diário em sempre oferecer o melhor para os filhos. Pela educação exemplar e por me mostrar, diariamente, que sou capaz. Agradeço por me ensinarem, desde sempre, a seguir pelo caminho do bem, me mostrando a importância dos estudos, da gratidão, da empatia, da gentileza e do amor. Que honra e privilégio viver e aprender com vocês.

À minha irmã Aline, que despertou em mim o amor pela educação. Um exemplo de mãe, mulher, pessoa e profissional que sigo e me espelho desde criança. Parceira, carinhosa, dedicada. Me ensina todos os dias que devemos lutar pelos nossos objetivos e que o amor e a empatia são as respostas para um mundo melhor. Você é a minha inspiração.

Gustavo, meu amado sobrinho. Você faz parte dessa trajetória. Lutar pela educação e pelo conhecimento, nunca fez tanto sentido quanto quando você chegou. Obrigada pela delicadeza ofertada em cada gesto de carinho e por não medir esforços em mostrar seu amor que transborda e transcende. Como sou grata em aprender com você, todos os dias.

Agradeço a minha sogra Fernanda, minha cunhada Bruna e minha avó Teresa, por todo acolhimento e por estarem presentes, caminhando ao meu lado em todos os momentos, vibrando a cada conquista e oferecendo apoio sempre que necessário.

Agradeço ao Caio, meu marido. Ao longo desses quatro anos passamos de noivos a casados e agora seremos pai e mãe da nossa pequena Maitê. Que linda é a vida! Como

eu amo compartilhá-la com você. A sua alegria contagia e me faz enxergar sempre o lado bom de todas as dificuldades. Obrigada por estar e permanecer ao meu lado, escolhendo ficar todos os dias. Escolhi enfrentar novos desafios, os quais me ensinaram diariamente que o amor é sempre a melhor escolha. Ter um colo para deitar é um acalento em meio às tempestades, ter um riso para compartilhar é um respiro de tranquilidade, ter um lar para retornar ao final do dia é uma benção de Deus. Sou grata por caminhar ao seu lado e por viver a vida que sonhamos, juntos.

Maitê, filha querida! Quanta luz você trouxe para as nossas vidas. A etapa final do doutorado foi e sempre será marcada por um lindo presente: a nossa gestação. O seu crescimento e desenvolvimento renovam as minhas forças e me fazem lutar com muito ímpeto pela educação. Deixar o mundo melhor pra você reflete em minha luta diária. Seguiremos juntas, compartilhando todos os sentimentos. Sou grata a Deus pela oportunidade concedida de gerar a sua vida. Estamos te aguardando aqui fora, filha, para encher ainda mais as nossas vidas de amor e alegria.

Deixo também registrado os meus agradecimentos à banca de professores da qualificação e da defesa: Profª. Drª. Aline, Profª. Drª Maria Betanea, Profª. Drª. Luciana e a Profª. Drª. Denise pelo compartilhamento de tanto conhecimento por meio de direcionamentos enriquecedores e empáticos. Obrigada por contribuírem com uma leitura sensível e por tanta dedicação e carinho nos comentários e sugestões apresentadas.

Minha amada orientadora Profª. Drª. Marcia. Que trajetória incrível, quanto aprendizado fornecido por meio de reuniões, aulas, cafés, conversas. Quanta troca e como sou grata por isso. Cada pedacinho da Ariane pesquisadora tem muito da Marcia orientadora, mãe, mulher, amiga e profissional. Serei eternamente grata por cada momento e guardarei viva em minha memória cada palavra de carinho nos momentos difíceis, cada generosidade apresentada ao longo de toda a nossa parceria e cada fôlego renovado ao final de cada etapa. Saber que tenho seus direcionamentos são/foram essenciais para prosseguir e me encantar ainda mais pela pesquisa e pela educação. Me espelho em você e desejo que a nossa relação permaneça, unidas sempre pelo mesmo propósito.

Agradeço também ao Grupo GEPIFE e pelos pesquisadores que ali contribuíram. As trocas realizadas em cada encontro refletiram em esperanças renovadas por uma educação igualitária e justa.

A todos os profissionais da UNESP e do Programa de Pós-Graduação por estarem

disponíveis a cada serviço prestado e pelas trocas de sorrisos nos corredores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pelas aulas ofertadas, regadas de conhecimento, com temáticas imprescindíveis para a formação integral de cada aluno.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Como disse, a vida muda muito ao longo de quatro anos e que bom que ela muda. Como é gratificante entender a abertura e o fechamento de ciclos. Saber que tenho ao meu lado pessoas que escolhem ficar, diariamente, é o que me mantém viva. Obrigada a todos por escolherem partilhar a vida ao meu lado e torná-la cada dia mais incrível.

" O quão feliz é uma pessoa depende da profundidade de sua gratidão".

John Miller

“Canção da infância”

“Criança
Quando a criança era criança,
andava balançando os braços,
queria que o riacho fosse um rio,
que o rio fosse uma torrente
e que essa poça fosse o mar.
Quando a criança era criança,
não sabia que era criança,
tudo lhe parecia ter alma,
e todas as almas eram uma.
Quando a criança era criança,
não tinha opinião a respeito de nada,
não tinha nenhum costume,
sentava-se sempre de pernas cruzadas,
saía correndo,
tinha um redemoinho no cabelo
e não fazia poses na hora da fotografia.
Quando a criança era uma criança
era a época destas perguntas:
Por que eu sou eu e não você?
Por que estou aqui, e por que não lá?
Quando foi que o tempo
começou, e onde é que o espaço termina?
Um lugar na vida sob o sol não é apenas um sonho?
Aquilo que eu vejo e ouço e cheiro
não é só a aparência de um mundo diante de um mundo?
Existe de fato o Mal e as pessoas
que são realmente más?
Como pode ser que eu, que sou eu,
antes de ser eu mesmo não era eu,
e que algum dia, eu, que sou eu,
não serei mais quem eu sou?
Quando uma criança era uma criança,
Mastigava espinafre, ervilhas, bolinhos de arroz, e couve-flor cozida,
e comia tudo isto não somente porque precisava comer.
Quando uma criança era uma criança,

Uma vez acordou numa cama estranha,
e agora faz isso de novo e de novo.
Muitas pessoas, então, pareciam lindas
e agora só algumas parecem, com alguma sorte.
Visualizava uma clara imagem do Paraíso,
e agora no máximo consegue só imaginá-lo,
não podia conceber o vazio absoluto,
que hoje estremece no seu pensamento.
Quando uma criança era uma criança,
brincava com entusiasmo,
e agora tem tanta excitação como tinha,
porém só quando pensa em trabalho.
Quando uma criança era uma criança,
Era suficiente comer uma maçã, uma laranja, pão,
E agora é a mesma coisa.
Quando uma criança era criança,
amoras enchiam sua mão como somente as amoras conseguem,
e também fazem agora,
Avelãs frescas machucavam sua língua,
parecido com o que fazem agora,
tinha, em cada cume de montanha,
a busca por uma montanha ainda mais alta, e em cada cidade,
a busca por uma cidade ainda maior,
e ainda é assim,
alcançava cerejas nos galhos mais altos das árvores
como, com algum orgulho, ainda consegue fazer hoje,
tinha uma timidez na frente de estranhos,
como ainda tem.
Esperava a primeira neve,
Como ainda espera até agora.
Quando a criança era criança,
Arremessou um bastão como se fosse uma lança contra uma árvore,
E ela ainda está lá, chacoalhando, até hoje."

(Peter Handke)

RESUMO

A pesquisa exposta apresenta como objetivo geral compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa de natureza qualitativa divide-se em: bibliográfica, exploratória, descritiva e analítica. De acordo com o andamento, foram percorridos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico com o intuito de compreender as relações entre alfabetização, letramento e ludicidade na formação inicial, nas pesquisas apresentadas na ANPEd e nos Programas de Alfabetização do Governo no Brasil; entrevistas semiestruturadas voltadas aos participantes, visando compreender as práticas pedagógicas, a existência, ou não, do lúdico e as dificuldades ou facilidades do processo de alfabetização e letramento; períodos de observação com intencionalidade, finalizando com análise documental. A população da pesquisa compreendeu 04 professoras alfabetizadoras e 08 crianças imersas em 4 turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, divididas entre: 2 professoras e 4 crianças na rede estadual e 2 professoras e 4 crianças na rede particular; situadas na cidade de Araraquara, Estado de São Paulo, no ano de 2022. Com isto, a proposta da pesquisa visa compreender o universo do lúdico verificando a aproximação e o distanciamento da ludicidade nas práticas e sinalizando a importância e a necessidade de conglomerar o processo de alfabetização e letramento com práticas pedagógicas lúdicas, facilitando, assim, a internalização dos conceitos e do uso social da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The research presented has the general objective of understanding, in the practices of literacy teachers, the approaches and distances in the use of play as a strategy for teaching and learning reading and writing in the initial years of Elementary School. Qualitative research is divided into: bibliographic, exploratory, descriptive and analytical. According to progress, the following procedures were followed: bibliographical survey with the aim of understanding the relationships between literacy, literacy and playfulness in initial training, in research presented at ANPEd and in Government Literacy Programs in Brazil; semi-structured interviews aimed at participants, aiming to understand pedagogical practices, the existence, or not, of play and the difficulties or ease of the literacy and literacy process; periods of observation with intentionality, ending with documentary analysis. The research population comprised 04 literacy teachers and 08 children immersed in 4 classes in the 1st year of Elementary School, divided between: 2 teachers and 4 children in the state network and 2 teachers and 4 children in the private network; located in the city of Araraquara, State of São Paulo, in the year 2022. With this, the research proposal aims to understand the universe of play, verifying the proximity and distance of playfulness in practices and signaling the importance and need to conglomerate the process of literacy and literacy with playful pedagogical practices, thus facilitating the internalization of the concepts and social use of reading and writing.

Keyword: Literacy; Literacy; Playfulness; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Introdução 28
Figura 2: Alfabetização e Letramento: o percurso do processo para além dos métodos 43
Figura 3: Quipu de um contador do império inca 46
Figura 4: Osso de Ishango representando, talvez, notação numérica ou calendário lunar 47
Figura 5: Comunicação pictórica: arte rupestre 48
Figura 6: Símbolos entalhados em cerâmica 49
Figura 7: Fichas de argila 49
Figura 8: Camadas na aprendizagem da língua escrita 64
Figura 9: Camadas da aprendizagem com os conceitos alfabetização e letramento 64
Figura 10: Integração entre alfabetização, letramento e texto 66
Figura 11: Alfabetização e Ludicidade: entrelaçando conceitos 68
Figura 12: Metodologia 123
Figura 13: Sala de aula Educação Infantil – Escola Carrossel 137
Figura 14: Sala de aula Ensino Fundamental – Escola Carrossel 138
Figura 15: Banheiros Educação Infantil – Escola Carrossel 138
Figura 16: Brinquedoteca Educação Infantil – Escola Carrossel 139
Figura 17: Sala dos professores – Escola Carrossel 139
Figura 18: Quadra esportiva – Escola Carrossel 140
Figura 19: Parque – Escola Carrossel 141
Figura 20: Sala de Aula - Escola Lego 144
Figura 21: Banheiro alunos - Escola Lego 145
Figura 22: Biblioteca Escola Lego 145
Figura 23: Sala dos Professores - Escola Lego 146
Figura 24: Pátio Coberto - Escola Lego 147
Figura 25: Pátio Descoberto - Escola Lego 147
Figura 26: Professoras Alfabetizadoras e Crianças na Escola Carrossel 154
Figura 27: Lousa da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa 173
Figura 28: Alfabeto na parede da sala das Professoras Lavanda e Turquesa 174
Figura 29: Brinquedos da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa 175
Figura 30: Materiais escolares da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa 176

Figura 31: Massas de modelar disponíveis na sala das Professoras Lavanda e Turquesa 177
Figura 32: Livros e CD´s de histórias das Professoras Lavanda e Turquesa 178
Figura 33: Combinados da sala das Professoras Lavanda e Turquesa 179
Figura 34: Caderno de classe – Turma Professora Turquesa 188
Figura 35: Atividade em folha 190
Figura 36: Tarefa da Matemática - Conjuntos numéricos 194
Figura 37: Tarefa de Português - Escrita espontânea 195
Figura 38: Atividade de sondagem da Aluna Oliva - Professora Lavanda 196
Figura 39: Leitura de gibi ao final das atividades 197
Figura 40: Calendário mês de Abril 198
Figura 41: Boletim escolar – Escola Carrossel 199
Figura 42: Atividades realizadas na Apostila 200
Figura 43: Apostila Escola Carrossel 204
Figura 44: Sumário da Apostila Língua Portuguesa e Matemática – Escola Carrossel 205
Figura 45: Sumário da Apostila Língua Portuguesa e Matemática – Escola Carrossel 206
Figura 46: Aluna da Professora Lavanda realizando atividade proposta pela apostila 207
Figura 47: Leitura individual e silenciosa proposta pela Professora Turquesa 208
Figura 48: Atividade proposta em lousa pela Professora Lavanda 209
Figura 49: Atividade sobre a letra J proposta por meio de texto e música 210
Figura 50: Atividade tradicional proposta pela Professora Lavanda 211
Figura 51: Separação de sílabas 214
Figura 52: Professoras Alfabetizadoras e Crianças na Escola Lego 217
Figura 53: Quadro da sala da Professora Lilás: Ajudante do dia e Lista de presença 223
Figura 54: Quadro da sala da Professora Lilás: Quadro Numérica 224
Figura 55: Quadro da sala da Professora Lilás: Palavra do dia 224
Figura 56: Quadro da sala da Professora Lilás: Calendário 225
Figura 57: Quadro da sala da Professora Lilás: “Quantos somos?” 225
Figura 58: Recursos visuais e tecnológicos disponibilizados em sala de aula. 226
Figura 59: Caderno de classe da aluna Carmim 227
Figura 60: Atividades em lousa 228
Figura 61: Tarefa - Complete com as vogais 233
Figura 62: Calendário - Professora Lilás 234
Figura 63: Atividade no caderno 235

Figura 64: Sondagem – Professora Rosa 236
Figura 65: Sondagem - Professora Rosa (maio) 236
Figura 66: Sondagem – Professora Lilás 237
Figura 67: Capa da Avaliação - 1º Bimestre 238
Figura 68: Avaliação 1º Bimestre 238
Figura 69: Atividade em folha 239
Figura 70: Atividade lúdica 244
Figura 71: Alfabeto móvel 244
Figura 72: Transcrição com auxílio 245
Figura 73: Auxílio tecnológico - Professora Lilás 251
Figura 74: Atividade Parlenda 251
Figura 75: Parlenda 252
Figura 76: Livro das Parlendas 253
Figura 77: Maquete Sala de Aula 254
Figura 78: Maquete - decorando a sala de aula 255
Figura 79: Exposição das maquetes 255
Figura 80: Atividade Mercado 256
Figura 81: Lista de Compras 257
Figura 82: Realizando as compras 258
Figura 83: Material Didático - Currículo em Ação 259
Figura 84: Material Didático: Aprender Sempre 259
Figura 85: Material Didático - Caderno do Estudante 260
Figura 86: Material Didático - Vem Voar 261
Figura 87: Material Didático - Bem-me-quer 261
Figura 88: Material Didático – Ápis 262
Figura 89: O Lúdico como ferramenta de aprendizagem: considerações finais 263
Figura 90: Referências 269
Figura 91: Anexos 273

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo (2019) 53
Gráfico 2: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UNESP – Campus de Araraquara 75
Gráfico 3: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UFSCAR – São Carlos 80
Gráfico 4: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UNICAMP - Campinas 83
Gráfico 5: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na USP - Ribeirão Preto 88
Gráfico 6: 35ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 95
Gráfico 7: 37ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 99
Gráfico 8: 38ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 102
Gráfico 9: 39ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 104
Gráfico 10: 40ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 108
Gráfico 11: Total de Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade 109
Gráfico 12: Esportes preferidos da Turma da Professora Turquesa 213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Métodos de Alfabetização 56
Quadro 2: Curso de Pedagogia oferecidos em diversos Campus 70
Quadro 3: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UNESP Araraquara 71
Quadro 4: Unidades e Conteúdos disciplina "Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização" 72
Quadro 5: Unidades e Conteúdos disciplina "Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa" 73
Quadro 6: Unidades e Conteúdos disciplina "Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância" 74
Quadro 7: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UFSCAR – São Carlos 76
Quadro 8: Tópicos e Conteúdos da disciplina "Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino" 77
Quadro 9: Unidades e Conteúdos disciplina "Língua Portuguesa: Conteúdos e seu Ensino" 78
Quadro 10: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UNICAMP – Campinas 81
Quadro 11: Grade curricular do Curso de Pedagogia da USP - Ribeirão Preto 84
Quadro 12: Unidades e Conteúdos da disciplina "Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos" 85
Quadro 13: Unidades e Conteúdos da disciplina "Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem histórica" 86
Quadro 14: Unidades e Conteúdos da disciplina "Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa" 87
Quadro 15: Grupos de Trabalho ANPEd 90
Quadro 16: Recorte objeto de pesquisa 90
Quadro 17: 35ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 91
Quadro 18: 36ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 95
Quadro 19: 37ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 96
Quadro 20: 38ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 100
Quadro 21: 39ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 103
Quadro 22: 40ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10 106
Quadro 23: Programas de Alfabetização 110

Quadro 24: Estrutura do PNAIC 111
Quadro 25: Objetivos PMALFA 113
Quadro 26: Benefícios e Avanços do PMALFA 115
Quadro 27: Objetivos PNA 117
Quadro 28: Eixos Estruturantes Compromisso Nacional Criança Alfabetizada 119
Quadro 29: Procedimentos metodológicos e seus desdobramentos 127
Quadro 30: Etapas da Pesquisa 129
Quadro 31: Contexto da Pesquisa no primeiro semestre de 2022 129
Quadro 32: Contexto da Pesquisa no segundo semestre de 2022 130
Quadro 33: Cronograma de horário de observação - Período da manhã 132
Quadro 34: Cronograma de horário de observação - Período da tarde 132
Quadro 35: Horário de Funcionamento - Escola Carrossel 134
Quadro 36: Quadro de profissionais - Escola 01 Particular 135
Quadro 37: Divisão dos espaços físicos – Escola Carrossel 136
Quadro 38: Horário de funcionamento - Escola Lego 141
Quadro 39: Quadro de profissionais - Escola Lego 142
Quadro 40: Divisão dos espaços físicos - Escola Lego 143
Quadro 41: Categorias das análises das entrevistas com os professores 149
Quadro 42: Categorias e Subcategorias da análise das entrevistas com as crianças 150
Quadro 43: Caracterização das Professoras Turquesa e Lavanda da Escola Carrossel 151
Quadro 44: Caracterização dos alunos da Escola Carrossel 152
Quadro 45: Caracterização das Professoras Rosa e Lilás da Escola Lego 152
Quadro 46: Caracterização dos alunos da Escola Lego 153
Quadro 47: Conteúdos e Formas trabalhadas em sala de aula na Escola Carrossel 201
Quadro 48: Quantidade de atividades trabalhadas na Escola Carrossel 202
Quadro 49: Conteúdos e Formas trabalhadas em sala de aula na Escola Lego 240
Quadro 50: Quantidades de formas trabalhadas na Escola Lego 240

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 25
1. INTRODUÇÃO 29
1.1 OBJETIVO GERAL 41
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 41
2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O PERCURSO DO PROCESSO PARA ALÉM DOS MÉTODOS 44
2.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO 45
2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO 55
2.3 LETRAMENTO 60
3. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE: ENTRELAÇANDO CONCEITOS 69
3.1 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS SE RELACIONAM NA FORMAÇÃO INICIAL 69
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS DE RELACIONAM NO ÂMBITO DAS PESQUISAS 89
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS SE RELACIONAM NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO 110
3.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 110
3.3.2 Programa Mais Alfabetização (PMALFA) 112
3.3.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA) 116
3.3.4. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada 119
4. METODOLOGIA 124
4.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA 130
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO ESPAÇO 133
4.2.1 Escola Carrossel 134
4.2.2 Escola Lego 141
4.3 ANÁLISE DE DADOS 148
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 150
4.4.1 Escola Carrossel 150
4.4.2 Escola Lego 152
5. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS NA ESCOLA CARROSSEL 155
5.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 156
5.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 167
5.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES 183
5.4 LUDICIDADE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS 202
6. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS NA ESCOLA LEGO 218
6.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 218

6.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL 222
6.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES 229
6.4 LUDICIDADE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS 241
7. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS 264
REFERÊNCIAS 269
ANEXOS 274
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA 274
ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES 278
ANEXO C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: CRIANÇA 279
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR 281
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: FAMÍLIA 284
ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO: CRIANÇAS 287
ANEXO G - CERTIFICADO DE ASSENTIMENTO 289
ANEXO H - LIVRO DE COLORIR 290

APRESENTAÇÃO

Relembrar a trajetória acadêmica e as experiências profissionais vivenciadas me fizeram refletir sobre como as etapas de nossas vidas são fundamentais para construir a pessoa e a profissional que somos hoje. Cada passo dado (pensado ou não) é uma peça a mais nesta construção diária.

Fui aluna de escola pública até o 1º ano do Ensino Médio (antigo Colegial)e no 2º ano passei para uma escola particular, onde finalizei os meus estudos na Educação Básica.

Escolher a profissão sempre foi um dilema, afinal, quem está preparado para decidir o futuro profissional com tão pouca idade? Fato esse que me rendeu dois longos anos de estudos em cursos pré-vestibulares, buscando uma vaga no curso de graduação em Química, no Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Sim, almejei cursar Química por dois anos. Buscava algo em Araraquara e durante o Ensino Médio simpatizava com a disciplina. Aquele famoso "unir o útil ao agradável". No período de inscrição, ao final do segundo ano de tentativa, deparei com a existência de um curso novo na área educacional: Educação Especial, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e como também era um tema de meu interesse, resolvi arriscar, caso a Química me trouxesse mais uma negativa.

Com a aprovação nas duas opções, esbarrei em inúmeros questionamentos e aflições: a Educação Especial me brilhava os olhos, mas a Química sempre foi minha primeira opção. A Química me escolheu, mas ao final de quatro anos eu percebi e entendi que eu não havia escolhido Química.

O curso possuía uma abordagem pedagógica por ser Licenciatura e essas disciplinas me faziam repensar sobre qual realmente seria a minha área de interesse. Resolvi transferir para a Pedagogia ao perceber a afinidade que adquiri durante minha experiência com a graduação anterior e por ter um exemplo claro ao meu lado do quanto a educação pode mudar o mundo: minha irmã era pedagoga.

Hoje compreendo o quanto cada escolha faz parte da nossa construção. Quando decidi "desistir" da Química, o prazo para transferência de curso já havia finalizado e por este motivo, permaneci até o fechamento do ano. Hoje agradeço por isso, pois foi nesse período que conheci o meu marido.

Foquei em finalizar as matérias pedagógicas que a Química ofertava e me

inscrevi como aluna especial em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, para então, no próximo ano, solicitar a transferência.

Os anos passaram-se e tudo seguiu como planejado, finalizei a Pedagogia em três anos e com uma bagagem extensa: primeiro ano fiz estágio em uma escola particular com ênfase em Educação Especial (olha ela aparecendo novamente); no segundo ano participei de um Projeto de Extensão levando a ludicidade para os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual e no último ano fui estagiária do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com turmas de alfabetização do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Durante os três anos fui membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE). Passei por vários âmbitos da área educacional e mais uma peça se encaixou ao final desse ciclo.

Graduada em Pedagogia, com o diploma em mãos, tive minha experiência profissional pós formada em uma Escola Particular Bilingue em período integral. Mas a vontade de continuar os estudos falou mais alto.

Precisava de tempo para me dedicar ao processo seletivo do Mestrado que iniciaria em seis meses: me despedi dos colegas de trabalho e fui em busca de uma nova peça. Adquiri o título de Mestra em Educação Sexual, após dois anos, pela UNESP – Campus de Araraquara, mediante a defesa da dissertação intitulada "INFÂNCIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo". Com o andamento do Mestrado, comecei a trabalhar em outra escola particular da cidade e por lá fiquei durante 6 anos, obtendo experiências como pedagoga na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Mediante as vivências profissionais, permanecendo imersa em um ambiente escolar infantil e realizando a passagem para a etapa subsequente, busquei elementos que fundamentassem a minha prática docente de acordo com o novo desafio imposto. Pude compreender e experienciar o quanto o lúdico valoriza a essência da criança e enriquece o aprendizado, mas também presenciei o quanto as cobranças aumentam relativamente se comparadas ao nível escolar anterior. E foi por meio dessa dualidade que o Projeto de Pesquisa, apresentado no processo seletivo como requisito para entrada no Doutorado, teve início. Buscar elementos que pudessem comprovar, apresentando argumentos práticos e teóricos, o quanto a ludicidade influencia positivamente no processo de aprendizagem, apresentou-se como o impulso necessário para explanar e aprofundar as inquietações presentes, culminando na tese em questão.

Mas ainda faltava algo e hoje encontro-me redigindo um texto de apresentação para compor minha tese de Doutorado. Aliada aos estudos, recebi uma proposta de trabalho para ser coordenadora da APAE de Araraquara (e aquela peça da Educação Especial que estava perdida, retorna ao seu lugar).

E hoje continuo seguindo, buscando peças para me construir e reconstruir, mesmo que seja necessário retirar algumas e posicionar outras, eu sigo buscando.

Figura 1: Introdução
Fonte: Acervo da Pesquisadora

1. INTRODUÇÃO

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um marco na vida das crianças. A mudança, por muitas vezes, chega a ser abrupta e o que se espera de imediato é uma adaptação da criança à sua nova rotina e não um preparo da instituição para receber esse aluno, que adentra a escola, agora, com seis anos de idade.

Investigações constantes, buscam assimilar "como a educação infantil e o ensino fundamental se relacionam articulando discursos e práticas educativas no sentido de compreender as especificidades das experiências dos diversos sujeitos sociais" (Neves, Gouvêa e Castanheira, 2011, p. 123).

Diante dessas transições, nos deparamos com os contextos em que as crianças e os professores podem estar inseridos, os quais podem carregar possíveis aproximações ou distanciamentos com o lúdico e distintas diferenciações entre eles.

Além dos impasses, as crianças e os professores carregam a responsabilidade da alfabetização, cobrada com muito mais ímpeto no âmbito do Ensino Fundamental.

A ludicidade é substituída, então, pelos novos compromissos, uma vez que o tempo livre diminui causando o errôneo pensamento da existência de brincadeiras somente por diversão. Com isso, torna-se relevante repensar na oferta do lúdico no interior das salas de aulas, reconhecendo sua importância emparelhada aos conhecimentos pedagógicos.

Para compreender a infância e as crianças com as quais nos deparamos atualmente, devemos nos debruçar em estudos históricos a fim de conhecer o trajeto perpassado por elas, abrangendo todas as mudanças e evoluções.

Buscando uma reflexão inicial, a criança foi aos poucos conquistando seu espaço no âmbito da sociedade. Um lugar de destaque, a atenção necessária, requisitos próprios para seu desenvolvimento, cuidados pertinentes referentes a cada faixa etária, além de proteção e direitos reservados por leis, foram adquiridos de acordo com o caminhar do conceito moderno de infância e criança, refletindo o contexto histórico em que ela encontra-se inserida.

A História da Infância nos fornece elementos necessários para compreender que o conceito de infância foi historicamente construído com a modernidade. Registros históricos analisados demonstram a importância do conhecimento da transição e dos

reflexos transmitidos pela infância, para refletir as necessidades da criança e seu papel social no interior da sociedade, além de sua atuação como parte integrante desta.

De acordo com Sarmento (2007), a infância é construída historicamente e acaba por refletir a cultura em que ela encontra-se inserida:

> A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpreta e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmento, 2007, p. 36).

No âmbito da perspectiva histórico-cultural, segundo Mello (2007), as crianças percorrem um processo de reprodução das qualidades humanas, para tal, precisam aprender e se apropriar "por meio de sua atividade no entorno social e natural em situações que são mediadas por parceiros mais experientes" (Mello, 2007, p. 91).

Na década de 90, a criança tem seus direitos assegurados e respaldados em conformidade com os documentos decretados, os quais estabelecem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

De acordo com Brasil (1990), as crianças passam a ser reconhecidas como seres pertencentes de direitos, sendo este assegurado por lei, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento global, envolvendo aspectos físicos, mentais, morais, espirituais e sociais, proporcionando liberdade e dignidade.

No âmbito educacional, o direito à educação passa a ser garantido em 1996, sendo obrigatório e gratuito para crianças e adolescentes com idades entre 4 e 17 anos (Brasil, 1996).

Considerando as crianças aprendizes sociais, a entrada dos mesmos no âmbito escolar, reflete um feito marcante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que sua rede de sociabilidade aumentará em proporções significativas, ocasionando mudanças e transformações.

Corroborando com Mello (2007), no que se refere ao processo educativo das crianças no ambiente escolar, torna-se claro a,

> [...] importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças

> significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes (Mello, 2007, p.93).

Com a entrada endossada e obrigatória na Educação Infantil aos quatro anos de idade, o brincar passa a ganhar espaço em meio aos conteúdos programáticos curriculares, permeando toda a trajetória educacional inicial das crianças.

De acordo com Elkonin (2012), é na idade pré-escolar que o brincar aparece como atividade principal das crianças, trazendo os jogos de papéis como facilitadores do ensino, uma vez que se torna viável modelar, por meio destes, as relações pessoais.

O jogo de papéis aparece como atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal (Elkonin, 2012, p. 165).

O desenvolvimento infantil encontra-se envolto nas brincadeiras, sendo influenciados por elas mediante as suas capacidades de agir conforme as criações das zonas de desenvolvimento proximal refletindo em avanços primordiais na aprendizagem (Vigotsky, 1991). E também, "[...] pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social" (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 94).

> Os aspectos simbólicos de sociabilidade, linguagem e cognição também são estimulados na brincadeira. O jogo é uma maneira de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias e, ao verificarem seus erros e acertos, poderem reformular sem punição seu planejamento e suas nova ações (Cordazzo e Vieira, 2007, p. 94).

A ludicidade atrelada ao processo de ensino e aprendizagem reflete em uma série de aquisições de habilidades, refletindo em desenvolvimentos intelectuais e cognitivos, sendo o seu uso, indispensável no âmbito escolar.

Acompanhando o processo de desenvolvimento das crianças e enfatizando a entrada no Ensino Fundamental, o foco, agora, direciona-se para o processo de alfabetização.

A denominação de alfabetização, segundo Soares (2016), compreende a "[...]

aprendizagem inicial da leitura e da escrita" (Soares, 2016, p. 16), designando uma forma ampla de todo o processo.

A alfabetização, voltando nossos olhares para a história brasileira do processo, percorreu diversas transformações e seguiu embasada por diferentes métodos, mediante o persistente fracasso escolar envolvendo o domínio da escrita e leitura. Os altos índices de reprovação confirmavam a situação precária e buscando a ascensão, o processo percorria por meio de oscilações, a fim de soluções certeiras que melhorassem a atual conjuntura (Soares, 2016).

Em 1980, encontramos um novo cenário: a implementação do conceito de letramento, em decorrência da ampliação da aprendizagem da língua escrita.

> Os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social, cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais, gerando a necessidade de mais avançadas e diferenciadas habilidade de leitura e de escrita (Soares, 2016, p. 26).

O letramento surge então, como uma forma de associação à alfabetização, compreendendo a aprendizagem da escrita em concomitância às práticas sociais da língua escrita, passando, assim, pelo sistema alfabético e culminando na função da sociabilidade (Soares, 2016).

De acordo com o processo de alfabetização e letramento, abrangendo o pouco espaço reservado para a ludicidade no âmbito do Ensino Fundamental, destaca-se a importância de se considerar a utilização de práticas lúdicas como auxílio para o desenvolvimento das crianças e para a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita. Em seus estudos, Vigotski (1984) evidencia que "[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança" (Vigotsky, 1984, p.64). A ludicidade precisa ter visibilidade, além de necessariamente partir de um planejamento, sempre considerando as especificidades e individualidades de cada um, contribuindo, assim, para os avanços significativos no processo de formação.

Sendo assim,

> [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu

> comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotsky, 1984, p. 67).

De acordo com Vigotski (1984, 1998), seus estudos identificaram dois níveis existentes de desenvolvimento. O desenvolvimento real ou efetivo, constituído por funções já internalizadas. E o desenvolvimento próximo, definido por funções ainda em fase de amadurecimento, sendo necessária a intervenção de um adulto, enfatizando a importância da interação e destacando o papel do professor como mediador na instituição educacional (Facci, 2004).

Com comportamentos e pensamentos discordantes, o adulto, segundo Schlesener (2011), por compreender a trajetória infantil como linear, não concebe a real importância dos brinquedos em meio ao acúmulo das experiências vivenciadas pelas crianças. Tal fato comprova a necessidade de estudos, principalmente por parte dos professores, sobre o brincar e sua relação positiva e eficaz com o desenvolvimento infantil, a apropriação do mundo e a aprendizagem, uma vez que "[...] a criança conhece o mundo com a sensibilidade, com a atividade de fantasia" (Schlesener, 2011, p.132) e em contra partida, "[...] o adulto racionaliza, ordena, controla [...]" (Schlesener, 2011, p.132).

Corroborando com Schlesener (2011):

> [...] quantas belezas [...] sobre o mundo do brinquedo e da brincadeira como formas de aprendizagem prazerosa, de reconhecimento de si e do mundo, que preservam e valorizam a sensibilidade, a imaginação, a criatividade da criança. O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora (Schlesener, 2011, p.135).

Os brinquedos e as brincadeiras propiciam às crianças momentos intensos de situações imaginárias, as quais acabam por refletir em meios eficazes para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 1984), uma vez que influenciam e estimulam a criatividade, autonomia, linguagem, concentração e autoconfiança (Böhm, 2015).

Apesar do brincar encontrar-se relativamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, segundo Brougère (1998), ele não é inato, isto é, não corresponde a uma dinâmica interna, uma vez que compreende um significado social, necessitando, assim,

de uma aquisição. Existem, então "[...] estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos [...]" (Brougère, 1998, p.22).

De acordo com Brougère (2010), os brinquedos também acabam por contribuir com a formação da cultura lúdica infantil, uma vez que "ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social." (Brougére, 2010, p. 54).

> Tal cultura lúdica não é só composta de estruturas de brincadeiras, de manipulações em potencial que podem ser atualizadas. Ela é também simbólica, suporte de representações. [...] A cultura lúdica dispõe de uma certa autonomia, de um ritmo próprio, mas só pode ser entendida em interdependência com a cultura global de uma sociedade específica. A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico (Brougère, 2010, p. 55).

Indo ao encontro com os pensamentos do autor supracitado, notamos a importância de contribuir com o desenvolvimento da cultura lúdica infantil, valorizando o processo e a aquisição por meio de ensinamentos provenientes do ambiente educacional.

A título de confirmação, Brougère (1998) enfatiza,

> [...] na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam, Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada [...] (Brougère, 1998, p. 26).

Destacamos, então, que a cultura lúdica "[...] é o produto da interação social" (Brougère, 1998, p.27), refletindo sua contribuição considerável no processo de socialização das crianças e estas, por sua vez, também "[...] não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem" (Benjamin, 1985, p.247-248).

Corroborando com os posicionamentos de Böhm (2015), relatos de profissionais

educacionais apontam para a importância do brincar no contexto escolar como ferramenta eficiente no que se refere ao processo educativo, destacando que as "[...] crianças aprendem mais e de forma mais rápida quando envolve jogos ou brincadeiras" (Böhm, 2015, p.6). Os fatores mencionados contribuem para a importância da reformulação de práticas pedagógicas, abrangendo, nos planejamentos profissionais, atividades lúdicas, impulsionando a adesão no âmbito de todo o contexto educacional.

Assim como a criança e a cultura lúdica, segundo a psicologia histórico-cultural, fruto de estudos prosperados por L. S. Vigotski (1984), o psiquismo humano também se "[...] desenvolve por meio da atividade social, a qual, [...] tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que interpõem entre o sujeito e o objeto [...]" (Facci, 2004, p.65).

Segundo Elkonin (1987), os indivíduos passam por estágios de desenvolvimento. A criança no período pré-escolar encontra na brincadeira a sua atividade principal e utiliza-se dela para tomar consciência dos objetos humanos.

Ainda corroborando com as ideias do autor, o jogo permite que as crianças modelam as relações interpessoais e acabam por exercer defluência em relação ao seu desenvolvimento psíquico.

As atividades principais refletem o processo de desenvolvimento da criança e o estágio seguinte ao período pré-escolar enfatiza a atividade do estudo.

> A vida da criança muda muito quando ela entra na escola, onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos. A passagem da criança da infância pré-escolar à fase seguinte está condicionada, então, pela entrada da criança na escola e a atividade principal passa a ser o estudo (Facci, 2004, p. 69-70).

Segundo Leontiev (2004), a idade pré-escolar é representada pela apresentação do mundo da atividade humana à criança, com isso, "[...] a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa" (Leontiev, 2004, p. 305). Tal atividade reflete em mudanças no papel das relações humanas, modificando o seu lugar de ocupação.

Com isso, podemos destacar que "[...] a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento da vida psíquica está ligada à entrada da criança na escola" (Leontiev, 2004, p. 307). Ocorre, assim, uma reorganização de suas relações, tornando agora a refletir em obrigações essenciais não somente aos pais ou educadores, mas também à sociedade.

> A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras no desenvolvimento do psiquismo, e portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, é, porém, evidente que este lugar não determina por si só o desenvolvimento. Ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança e a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. O mesmo é dizer que, no estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas condições concretas da sua vida (Leontiev, 2004, p. 309-310).

Os estágios do desenvolvimento psíquico, segundo Leontiev (2004), refletem os tipos de relações que as crianças obtêm com a realidade, sendo estas determinadas por sua atividade dominante, isto é, os estágios mudam conforme a transição da atividade dominante.

A atividade dominante é caracterizada mediante a existência de três características: referente a sua forma de aparição e suas diferenciações internas que refletem em novas atividades; ocorrem formações ou reorganizações dos processos psíquicos particulares e dependem das mudanças psicológicas da personalidade. (Leontiev, 2004).

O jogo pode ser um exemplo claro mediante as características estipuladas pertencentes a atividade dominante, uma vez que a criança inicia seus aprendizados jogando. É no jogo, também, "que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de raciocínio abstrato" (Leontiev, 2004, p. 311), além de aproximar as crianças das funções sociais e das regras comportamentais da sociedade.

Sendo assim, segundo Leontiev (2004),

> A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004, p.312).

Os estágios de desenvolvimento psíquico das crianças não devem estar desvinculados do processo histórico, refletindo em diferentes durações e conteúdos de acordo com as demandas sinalizadas pela sociedade no contexto em questão.

Porém, é de importante destaque e necessária reflexão, compreender que a passagem de uma atividade principal para outra, não anula os conhecimentos e experiências adquiridos na atividade anterior. Segundo Elkonin (1987) o "[...] surgimento e conversão em atividade principal não eliminam as existentes anteriormente, senão que só mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, as quais se tornam mais ricas" (Elkonin, 1987, p.122).

Portanto, o ensino e as brincadeiras devem "[...] incidir sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades pedagógicas precisam ser organizadas, com a finalidade de conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade" (Facci, 2004, p.78). Sendo assim, as crianças em fase de alfabetização necessitam de uma intervenção eficaz e ativa.

Porém, atrelada às interações lúdicas e toda sua eficácia, nos deparamos com a necessidade de concluir os conteúdos pedagógicos ao decorrer do ano letivo, fazendo com que as brincadeiras ofereçam espaço ao currículo tradicional, perdendo assim a sua funcionalidade. O compromisso e a preocupação constante em cumprir com a temática didática pedagógica posicionam as brincadeiras lúdicas em um patamar inferiorizado.

De acordo com Vigotski (1984) o brinquedo e as brincadeiras diferenciam-se, no que se refere ao grau de importância, no âmbito escolar de acordo com a idade das crianças em questão. Com isso, para crianças em idade escolar,

> [...] o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo signo do brinquedo para uma criança em idade pré escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade (Vigotski, 1984, p. 70).

Na década de 90, o conceito de letramento ganha destaque no enfoque da educação brasileira. De acordo com Goulart (2014), os desafios enfrentados para a alfabetização no Brasil abriram caminhos para novos entendimentos dos fundamentos teóricos e das diretrizes para o processo de ensino. Soares (1998) em seus estudos e pesquisas influência propostas educacionais e enfatiza a ideia de letramento abarcando o valor social da aprendizagem da escrita, além dos usos e funções sociais desta modalidade de linguagem.

Com os desafios já impostos, tanto da alfabetização quanto a utilização da ludicidade como ferramenta eficaz de aprendizagem, nos deparamos com um novo

cenário educacional: a pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus, COVID-19, em março de 2020.

De acordo com Brasil (2109), “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Brasil, 2019). As transmissões acontecem por meio de contato e/ou gotículas.

O contato direto com uma pessoa infectada enquadra-se na transmissão por contato, já a por gotículas refere-se a exposição por meio de tosse ou espirro e, por fim, a transmissão também pode ocorrer por gotículas que permanecem suspensas no ar por um longo período de tempo.

De acordo com os conhecimentos obtidos sobre os métodos de prevenção, deu-se início às estratégias não farmacológicas com o intuito de diminuir a alta transmissibilidade, envolvendo medidas como: distanciamento social, correta higienização das mãos, limpeza dos ambientes por meio de desinfecção, além de etiqueta respiratória e isolamento dos suspeitos e confirmados (Brasil, 2019).

No início do ano de 2020, a escola, os métodos de ensino, os professores, os alunos e seus familiares precisaram se adaptar com o intuito de levar o processo educativo para o âmbito das moradias dos estudantes, além de integrar as crianças para uma ruptura drástica: o isolamento social, uma das circunstâncias para conter o avanço da contaminação. O distanciamento social recomendado a fim de evitar aglomerações, segundo Hanauer (2020), apresenta-se como forma de prevenção do contágio, de acordo com a ainda não produção de vacinas pela ciência e a não comprovação de medicamentos eficazes.

O processo de alfabetização implica não somente na aprendizagem da leitura e escrita, mas sim, na interpretação e utilização de tais conceitos na prática social. Sendo assim, compreendemos que o letramento “[...] designa a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso [...]” (Almeida; Farago, 2014, p.205).

Goulart (2014) complementa que o aprendizado da escrita “[...] somente tem sentido se implicar a inclusão das pessoas no mundo da escrita, ampliando sua inserção política e participação social” (Goulart, 2014, p. 37).

A alfabetização sempre foi campo para inúmeras discussões, uma vez que encontra-se no centro do processo educacional e acaba por englobar questões históricas, sociais, ideológicas, econômicas, políticas e culturais. Em 2020, de acordo com

Hanauer (2020), a necessidade de mudanças relacionadas ao âmbito educacional avança gradativamente conforme a disseminação do covid- 19 no país.

Segundo Meneses, França e Lopes (2020),

> [...] desigualdades de condições de realização das novas rotinas e atividades (de)marcam as práticas das escolas, dos professores, das crianças e de suas famílias, expondo dificuldades de contato, de acesso, de conectividade, de manutenção de vínculos e de garantia dos direitos das crianças à aprendizagem (Meneses; França; Lopes, 2020, p.2)

O ensino remoto levantou questões acerca da qualidade de ensino e das adaptações conforme as especificidades de cada criança. O que antes era visto e trabalhado de acordo com o contato direto e pessoal, agora necessita de um trabalho minucioso a fim de fornecer esse mesmo contato, mas agora de forma não presencial. As crianças necessitam da consideração contínua de suas necessidades, individualidades e "capacidades que demandam o acolhimento, a manutenção de vínculos afetivos e com a cultura escolar, visto que muitas encontram-se sem a atenção e o cuidado necessários ao seu bem-estar" (Meneses; França; Lopes, 2020, p.5). Além da necessidade de uma ressignificação das práticas para que elas sejam vinculadas às vivências e "[...] que considerem as condições que as crianças têm em suas casas, não sendo possível simular ou reproduzir as condições da escola [...]" (Meneses; França; Lopes, 2020, p.5).

De acordo com Hanauer (2020),

> Durante o ano letivo, percebe-se a importância de se refletir em desenvolver métodos de aprendizagem que chama a atenção dos alunos para realizarem suas atividades no âmbito de seus lares. Portanto, o método apresentado se destaca em tempos modernos em que desperta o estudante a familiarizar com objetos aproximando-os da sua realidade, pensou se em trabalhos lúdicos. (Hanauer, 2020, p. 164).

De acordo com Chicarelli (2023), os anos iniciais do Ensino Fundamental imersos no contexto da pandemia, necessitaram de adaptações conforme as responsabilidades advindas da etapa educacional em questão. Estratégias educacionais foram estabelecidas conforme a primordialidade da alfabetização e, com isso, em um "ensino presencial ou híbrido a ludicidade se torna uma ferramenta significativa quando usada com a devida intencionalidade pedagógica" (Chicarelli, 2023, p. 69).

A utilização do lúdico “requer observação, interpretação e descoberta”, sendo viável “gerar conhecimento a partir das experiências, dos elementos internos e externos manifestados” (Chicarelli, 2023, p. 71).

Com isto, dentro do contexto de alfabetização e letramento, o processo de ensino atrelado à ludicidade acaba por fornecer elementos importantes para a eficácia e, por consequência, o possível sucesso do intuito educacional, tanto presencialmente, quanto agora, diante a situação remota.

Sendo assim, Vigotski (1984), destaca:

> [...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. [...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vigotski, 1984, p.122).

Torna-se impossível, diante dos estudos citados, entender o brinquedo como uma atividade sem intuito, sem fins educacionais, uma vez que ele contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 1984).

Diante de tantas contribuições relevantes e eficazes, conforme os estudos analisados, mediante ao agrupamento da ludicidade aos conteúdos programáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no processo de alfabetização, devemos nos atentar ao fato da demanda dos aspectos de aprendizagem confrontar com a recém-saída da criança da Educação Infantil, trazendo fortemente consigo as experiências lúdicas e brincantes da pré-escola.

De acordo com Brasil (2018), essa transição requer atenção para que se estabeleça um equilíbrio em torno das mudanças introduzidas, certificando a integração da criança no novo nível escolar e a continuidade dos processos de ensino. Para isso, faz-se necessário a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, além de uma:

> [...] articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018).

O currículo precisa, então, ser reformulado a fim de abarcar as práticas lúdicas para trabalhar em consonância com os conteúdos programáticos educacionais, visto a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil e para o processo de aprendizagem.

Valorizando as especificações pontuadas sobre alfabetização, letramento e ludicidade, nos deparamos com a necessidade de entrelaçar tais conceitos a fim de contribuir para um processo de desenvolvimento amplo, saudável e autônomo, conferindo aspectos de naturalidade e leveza.

A pesquisa apresenta-se de extrema relevância, tanto para a área educacional quanto para a questão social, uma vez que trabalhar as brincadeiras com a intenção de interiorizar conceitos reflete em respeito para com as crianças, reconhecendo suas particularidades e individualidades, aproximando, assim, o compromisso escolar com o mundo infantil. E a ludicidade apresenta-se como forte aliada para criar possibilidades de garantia da internalização dos conceitos, além de promover o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras.

Conviver diariamente com crianças dispostas e imersas no âmbito educacional, requer práticas assertivas, divertidas e carregadas de conhecimento. Com isso, faz-se necessário o levantamento de algumas questões: Como as práticas docentes se aproximam do lúdico no âmbito das salas de aula? Existe distanciamento no uso do lúdico nas práticas de professoras alfabetizadoras? Se sim, por qual motivo? Como o lúdico é visto no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

1.1 OBJETIVO GERAL

A pesquisa exposta apresenta como objetivo geral: compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os conceitos de alfabetização, letramento e ludicidade são trabalhados no processo de formação inicial;
- Realizar um levantamento de estudos visando a existência de pesquisas apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), relacionadas ao tema proposto: alfabetização, letramento e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Compreender como os conceitos de alfabetização, letramento e ludicidade se relacionam nos diferentes Programas de Alfabetização;
- Observar os contextos educacionais com o intuito de compreender as facilidades e/ou dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento;
- Compreender os conceitos de criança, infância, Educação Infantil, Ensino Fundamental, alfabetização, letramento e ludicidade, além das facilidades e dificuldades do processo de alfabetização e letramento e a existência ou inexistência do lúdico no planejamento didático, por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras;
- Compreender as facilidades e dificuldades encontradas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e no processo de alfabetização e letramento; e a existência do lúdico em práticas pedagógicas, por meio de entrevistas semiestruturadas com as crianças;
- Apresentar as práticas lúdicas sucedidas nos contextos escolares observados.

Indo ao encontro dos objetivos propostos, a metodologia consistiu mediante as seguintes etapas: exploratória, descritiva, analítica e bibliográfica. Por meio de uma abordagem qualitativa, optou-se como ferramenta de coleta e medição de dados a observação atrelada à entrevista.

Já a organização da tese ocorrerá da seguinte forma: iniciaremos a parte teórica compreendendo o percurso histórico da Alfabetização e do Letramento; logo após faz-se necessário entender como a Alfabetização, o Letramento e a Ludicidade se relacionam no processo de formação inicial, nas pesquisas e nos Programas de Alfabetização; seguido da metodologia, análise de dados, as aproximações e distanciamentos entre Alfabetização, Letramento e Ludicidade nos contextos observados e as considerações finais.

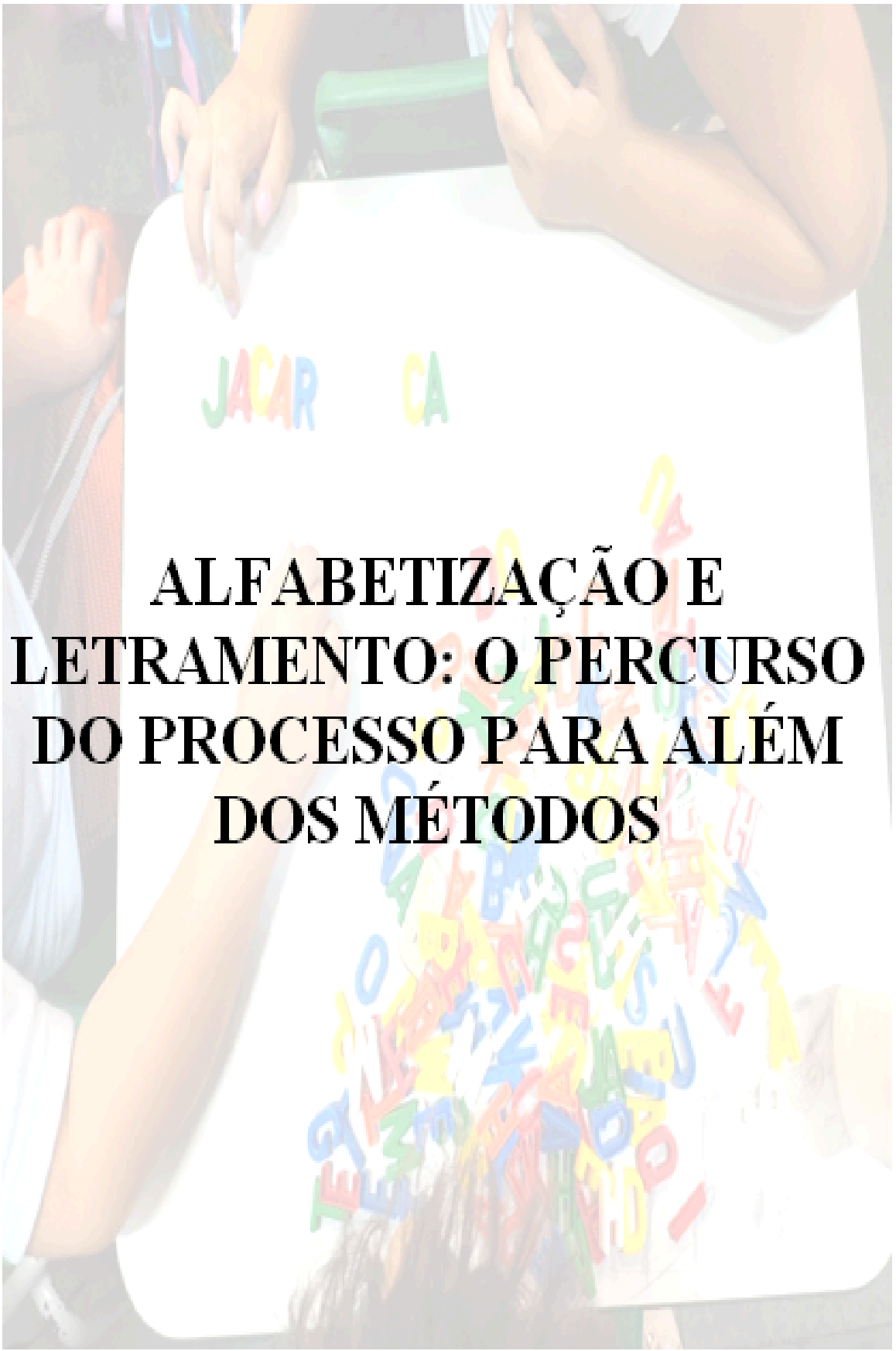


Figura 2: Alfabetização e Letramento: o percurso do processo para além dos métodos
Fonte: Acervo da Pesquisadora

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O PERCURSO DO PROCESSO PARA ALÉM DOS MÉTODOS

Para compreender os processos obtidos no meio educacional, devemos tomar conhecimento acerca de dois principais pontos: conceito e historicidade.

Delimitando conceitos conseguimos abranger o real significado do processo, alavancando, assim, o sucesso do contexto presente, além de demonstrar a importância de tomar conhecimento para diminuir possíveis confusões em torno das percepções e entendimentos sobre o conteúdo proposto. E conhecendo a história do processo (como, quando, onde, porquê, qual a finalidade) conseguimos entender os reflexos obtidos e as dificuldades encontradas na atualidade.

Uma das mais relevantes etapas educacionais encontra-se atrelada ao processo de alfabetização. Portanto, entender seu conceito e compreender seu processo histórico, engloba etapas relevantes para entender o processo atual que vivenciamos e nos motiva a propor intervenções para buscar a assertividade, ofertando práticas planejadas com o intuito de contribuir para a diminuição das lacunas existentes no decorrer da vida escolar, as quais costumam contribuir para fracassos futuros.

Então, afinal, o que é alfabetização?

Buscando seu significado no habitual dicionário, obtivemos que a palavra alfabetização é “a iniciação no uso do ortográfico” (Alfabetização, 2022) e, ainda, refere-se ao “ato de propagar o ensino ou a difusão das primeiras letras” (Alfabetização, 2022).

Expressões claras, simples e objetivas, que nos fazem repensar a respeito da importância de tal etapa na vida estudantil e quanto à complexidade existente em torno do conceito. Com os questionamentos sinalizados, torna-se indiscutível sanar toda a complexidade do processo em somente dois verbetes didáticos. Não devemos nos ater a essa denominação, para não correr o risco de simplificar algo pelo qual envolve tantos processos, etapas, dificuldades, planejamento, práticas e estudos.

A seguir, conheceremos o processo histórico da Alfabetização e do Letramento, seus avanços e atualizações. Compreender a história é de grande valia, uma vez que nos fornece elementos para compreender a situação atual de acordo com o contexto presente.

2.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

É fato que nem sempre a sociedade utilizou de meios gráficos como fins comunicacionais e que a escrita foi desenvolvida por meio de uma demanda sinalizada de facilitação das relações, acompanhando todo o processo e avanço histórico, científico e tecnológico. Registrar o pensamento, propagar a fala e armazenar informações, segundo Fischer (2009), foram algumas das necessidades antecedentes ao surgimento da escrita.

Definições que abarcam toda a complexidade da escrita, tornam-se inviáveis, uma vez que as demandas dos registros refletem a complexidade de acordo com o contexto histórico. No entanto, podemos destacar, limitadamente, que a escrita "se trata da sequência de símbolos padronizados (caracteres, sinais ou componentes de sinais) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente." (Fischer, 2019, p.14).

Ainda de acordo com o autor supracitado, a escrita completa, mediante as necessidades de distintos povos e diversas épocas, acaba por preencher três requisitos, para ser definida como tal. Sendo eles: necessita ter como objetivo principal a comunicação; deve abranger marcas realizadas graficamente e de forma artificial sob uma superfície durável e deve possuir marcas que se relacionem com a articulação da fala, sempre buscando alcançar a comunicação (Fischer, 2009).

Sistemas que não contemplem os três requisitos, não eram intitulados como "escrita completa", mas sim, "escrita incompleta", as quais podemos destacar nas antigas tentativas de surgimento da escrita. Inúmeras atribuições ao advento da escrita foram apresentadas: necessidade dos sumérios em garantir um método de contabilidade, esforço de uma sociedade em busca de contemplar suas demandas e até mesmo uma descoberta inesperada. (Fischer, 2009).

A escrita passou por incontáveis e distintos processos, evoluindo de acordo com os recursos e as mudanças destacadas necessárias para atingir os objetivos propostos.

Faz-se de importante visibilidade às diligências primitivas de escrita, relatadas por Fischer (2009), como a pictografia, a logografia, semasiografia, escrita integral, sendo estas intituladas de "pré-escritas". As expressões gráficas, os entalhes e os símbolos, surgiram a cerca de 100 mil anos atrás por nossos antepassados e, inicialmente, não possuíam vinculação com a fala.

Símbolos gráficos e ferramentas de memórias revelaram-se, segundo Fischer (2009), antes da escrita completa e foram utilizados com o intuito de armazenar informações, os quais entrelaçam formando os símbolos gráficos mnemônicos.

O registro com nós foi um recurso mnemônico usualmente utilizado na Antiguidade.

> Esses registros poderiam ser simples nós em uma única corda ou uma série complicada de nós coloridos em cordas que se ligava a outras de categoria superior. Os registros com nós alcançaram seu maior desenvolvimento, aparentemente, com o*guipu*inca. Era uma forma sofisticada de contabilidade: nós diferentes em várias posições representavam quantidades numéricas, e os nós coloridos representavam, supõe-se, diferentes mercadorias (Fischer, 2009, p. 16)

Os diversos tipos de nós representavam elementos distintos, tais como transações e pagamentos, além de cada nó equivaler a um valor decimal. Seus registros eram considerados multifuncionais, pois podiam ser refeitos facilmente, representando uma maior complexidade em seu método (Fischer, 2009).

Figura 3: Quipu de um contador do império inca
Fonte: História da escrita, 2009

Fischer (2009) destaca veemente que o registro de nós não correspondia a marcas gráficas, não consistindo, assim, em formas de escrita, embora seu objetivo fosse o de comunicação.

Uma outra forma de transmitir ideias, em configuração de lembretes, era o de talhos em cascas de árvores. Talhar intencionalmente deixava marcas e poderia significar inúmeras percepções, como ciclos lunares (tal qual as marcas encontradas em ossos de Ishango do Zaire), pensamento simbólico, armazenamento de informações e nomes de ancestrais. (Fischer, 2009).

Figura 4: Osso de Ishango representando, talvez, notação numérica ou calendário lunar
Fonte: História da escrita, 2009

Passando das marcas que representavam lembretes, categorias ou números (nós e entalhes) e representando uma evolução no processo, nos deparamos com imagens que passam a transmitir qualidades, atributos, particularidades. “A pictografia é um casamento fortuito de marcas e elementos mnemônicos” (Fischer, 2009, p. 19).

Um exemplo de pictografia, segundo Fischer (2009), encontra-se na arte rupestre, que pode ser vista e observada na Figura 5:

Figura 5: Comunicação pictórica: arte rupestre
Fonte: História da escrita, 2009

Observamos aqui, um marco na evolução da escrita, ultrapassando os limites quantitativos e abarcando os primeiros registros representativos de um discurso articulado:

> […] diferente dos registros de nós e entalhes, a pictografia transmite valores fonéticos representando objetos específicos e assim promovendo a identificação com a fala. Um caçador *abnaki*, no Maine, por exemplo, podia deixar fora de sua oca um *wikhegan* — rolo feito de casca de bétula — representando um homem numa canoa e um veado, um homem a pé apontando para um rabisco, e um homem com botas de neve puxando um trenó. […]. Isso era comunicação por meio da arte gráfica, transmitindo uma mensagem limitada em um domínio limitado (Fischer, 2009, p. 20).

Outro artifício utilizado para a comunicação foi o registro de contas, uma vez que se tornou "possível representar abstrações, como os números" (Fischer, 2009, p. 21), por meio de bastões com anotações de contas. Seguindo as referências já conhecidas pelos entalhes, as marcas eram confeccionadas por estiletes e os valores de cada talho eram padronizados e de conhecimento de toda a comunidade, facilitando a passagem das informações.

Caminhando ainda mais próximo da escrita completa, encontramos, segundo Fischer (2009), diversos instrumentos que uniram as formas mnemônicas e as mensagens de sinais com o intuito de propagar informações. Símbolos e sinais necessitavam de marcas gráficas. Outro artifício utilizado para a comunicação foi o registro de contas, uma vez que se tornou "possível representar abstrações, como os

números” (Fischer, 2009, p. 21) por meio de bastões com anotações de contas. Seguindo as referências já conhecidas pelos entalhes, as marcas eram confeccionadas por estiletes e os valores de cada talho eram padronizados e de conhecimento de toda a comunidade, facilitando a passagem das informações.

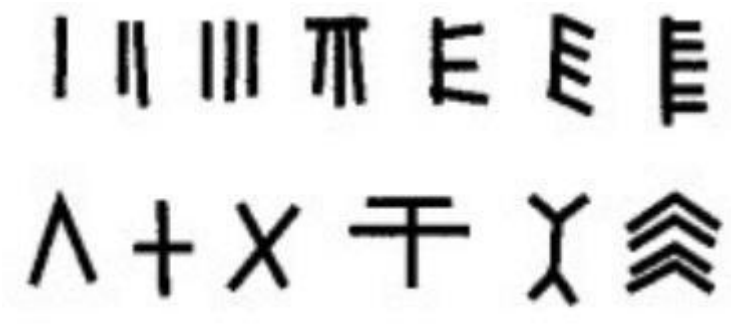


Figura 6: Símbolos entalhados em cerâmica
Fonte: História da escrita, 2009

Posteriormente, surgiram as fichas de argila, conhecidas como contadores. Eram utilizadas mediante a demanda encontrada no contexto de calcular, indicar produtos, registrar. Segundo Fischer (2009), o material escolhido que originou as fichas, foi priorizado de acordo com a facilidade de manuseio, de impressão e de armazenamento.

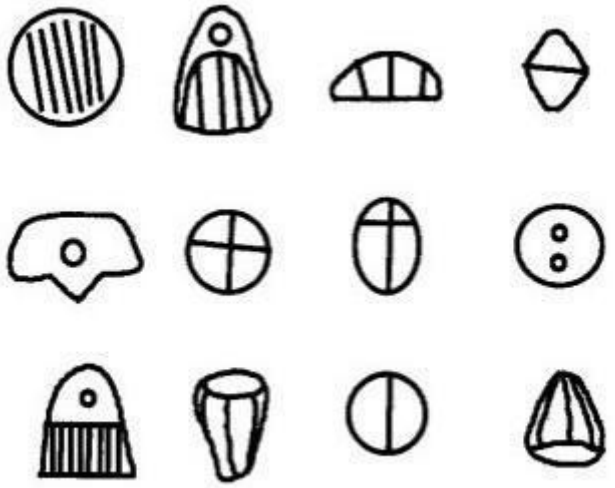


Figura 7: Fichas de argila
Fonte: História da escrita, 2009

As fichas passaram, gradativamente, por um processo de evolução, até introduzirem, realmente, sinais que retratassem ideias e não mais objetos. Foi por meio dessa transição, de símbolos para signos, segundo Fischer (2009), que ocorreu a contribuição para o surgimento da escrita completa.

> Símbolos gráficos se tornaram sinais de um sistema de escrita só quando o valor fonético de um símbolo começou a superar seu valor semântico em um sistema de valores limitados e semelhantes. Foi cortada a ligação com o referente externo e priorizado o potencial do sistema para expressar quase tudo de um discurso articulado. Não se percebia mais no símbolo gráfico (ou pictograma) apenas um objeto externo ou abstrato ("céu"), começava-se a ler um som (o an sumério) por seu valor independente (Fischer, 2009, p. 30).

Muitos séculos foram necessários para conhecermos uma maneira enfática de registro, que pudesse transformar a linguagem oral na linguagem escrita. Gradativamente, a escrita alfabética foi ocupando o seu espaço.

Com o entendimento histórico da criação e aperfeiçoamento do alfabeto partindo da invenção da escrita, torna-se relevante, agora, nos debruçar em outro progresso relevante para o avanço da civilização por intermédio das letras: a história da alfabetização com ênfase nos métodos.

Tomando como referência os estudos de Magda Soares, pensadora e pesquisadora na área educacional, podemos iniciar o nosso trajeto referente ao entendimento do processo de alfabetização enfatizando etapas controversas. De um lado, os métodos de alfabetização encontram-se como uma resolução de dificuldades e por outro apresenta-se como divergências impostas (Soares, 2016).

Dentro das dificuldades impostas pela complexidade do processo, nos deparamos, mediante estudos de Soares (2016), com a importância da história que permeia os conceitos e as etapas, tanto dos métodos quanto da alfabetização, o que nos faz compreender que ambos não são decorrentes atuais, mas, sim, uma gama de acontecimentos marcantes e significativos para que cheguemos na ocorrência atual encontrada.

A escrita encontra-se atrelada a uma técnica, a qual foi motivada por meio de uma necessidade ao decorrer do surgimento das cidades e das relações intrapessoais e interpessoais existentes entre a sociedade, que buscavam registrar elementos importantes para alavancar e permear suas práticas sociais, econômicas e culturais (Soares, 2020). A necessidade surge, então, ao detrimento das demandas sinalizadas.

Nosso recorte teórico nos remete às décadas finais do século XIX, “momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de [...] domínio da leitura e da escrita” (Soares, 2016, p. 16). Começavam, desde então, estudos que apresentavam como intuito a obtenção de tal domínio, o que nos faz recorrer a controvérsia já sinalizada anteriormente: por um lado

precisava-se refletir para a busca da resolução do problema imposto e, por outro apareciam diversos objetos polêmicos entre si para fundamentar essa necessidade (Soares, 2016).

Assim, de acordo com estudos de Mortatti (2006) e Soares (2016), encontramos os métodos de alfabetização ao decorrer da modernidade. Métodos tradicionais dão espaço aos chamados inovadores e caminhamos nesse processo de substituição e alternância, cada qual buscando seu espaço no âmbito educacional e aprofundando a disputa controversa e polêmica entre eles.

Buscamos, então, aprofundar um pouco mais o conceito de alfabetização. Conforme Soares (2020):

> Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita [...], aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê [...] (Soares, 2020, p.27).

Por meio de estudos e conhecimento histórico, o conceito de alfabetização passa a abarcar significados mais amplos e cada vez mais complexos, indo ao encontro do processo prático e de suas vertentes.

No Brasil, o processo de alfabetização passou a ser disseminado a partir do século XX. De acordo com Mortatti (2006), a história do processo de ensino da leitura e escrita foi amplamente difundido por meio dos métodos de alfabetização, tais conceitos circulam no entorno de um problema amplamente enfático presente em nosso país: "a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública" (Mortatti, 2006, p. 1). Disputas permeiam os métodos com o intuito de solucionar os problemas relacionados ao ensino, visando formar cidadãos por meio da cultura letrada.

Com a questão imposta, uma multiplicidade de métodos visa o enfrentamento à essa adversidade.

A escola, no âmbito dos ensinamentos, passa a ser um "instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação [...]" (Mortatti, 2006, p.2).

Com as ideologias impostas,

> [....] saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita [...] tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados" (Mortatti, 2006, p. 3).

Inserir o cidadão na cultura letrada reflete em novos conhecimentos, sentimentos, ações e pensamentos, faz com que as relações entre sociedade, natureza e história sejam intensificadas e tornem-se realistas.

Porém, segundo Mortatti (2006), as duas últimas décadas retratam as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Muito tem se questionado sobre as estratégias eficazes para solucionar as adversidades pontuadas, abrangendo mudanças relacionadas, sempre, ao momento histórico. As dificuldades retratam problemas decorrentes do processo de obtenção da leitura e escrita, refletindo no fracasso escolar e, como consequência, no analfabetismo.

Esforços mediante a situação, em busca de mudanças no processo tradicional, são constantemente apreciados de acordo com a necessidade imposta de sobrelevação de acordo com os dados revelados sobre o insucesso. Os métodos, aqui, assumem papel de destaque e revelam-se como o centro, tanto dos problemas, quanto das soluções, apresentando controvérsias entre os já existentes, ditos tradicionais e os inovadores, alavancando as disputas ditas anteriormente (Mortatti, 2006).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa estimada de analfabetismo no Brasil compreende 6,6%, aproximadamente 11 milhões de pessoas, compreendendo 15 anos ou mais de idade. Esse valor demonstrou uma queda de 0,2% em comparação com o ano anterior. A porcentagem é distribuída entre as regiões do Brasil.

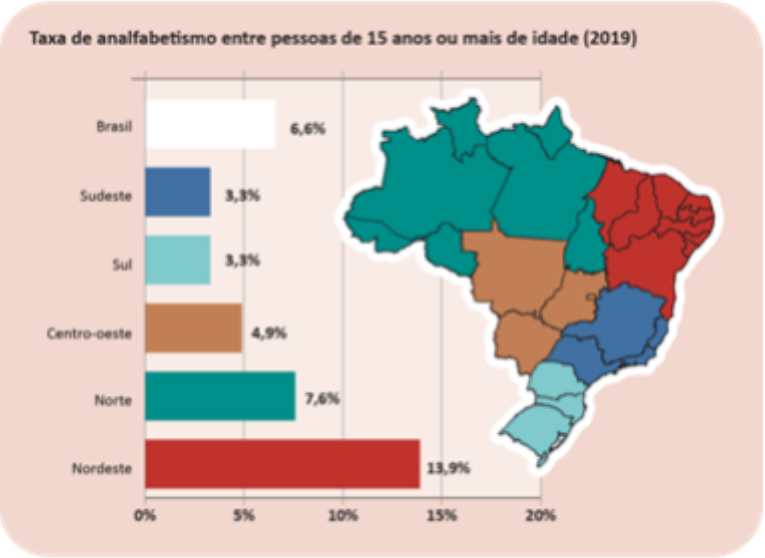


Gráfico 1: Taxa de analfabetismo (2019)
Fonte: IBGE, 2019

De acordo com o gráfico 1 disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior taxa de analfabetismo compreende pessoas situadas na Região Nordeste, totalizando 13,9% e, a menor taxa, na Região Sudeste com 3,3%. Vários fatores podem justificar essa discrepância observada: acesso à Educação, investimentos públicos, dentre outros.

O fracasso na aprendizagem, levou a um quadro de "progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização [...]" (Soares, 2004, p.8). Nota-se muita atualidade nesse contexto, porém a educação vem sofrendo essa queda desde o século XX.

Alguns fatores, segundo Soares (2004), justificam tal descrédito:

> Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. [...] mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980 (Soares, 2004, p. 9).

Alternância de paradigmas teóricos, voltados para a temática, também influenciaram e alteraram o processo de alfabetização. Observamos, na década de 60, a perspectiva behaviorista, sendo está substituída, nos anos 80, pela cognitivista e avançando, nos anos 90 para um paradigma sociocultural (Soares, 2004). Diferentes referências refletem em mudanças de concepção, construção e representação, confrontando os métodos tradicionais de ensino.

Passamos com isso, mediante estudos de Soares (2004), por um processo de reconstrução da alfabetização, nos atentando à importância da interação da língua escrita com o seu uso social. Entendemos aqui, o uso social da língua como a introdução do conceito de letramento, levando a alfabetização para um patamar inferiorizado.

Ainda de acordo com a autora supracitada, mediante as mudanças estabelecidas, os métodos foram contestados, destacando que "[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria" e "[...] com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método" (Soares, 2004, p.11).

Hipóteses errôneas levantam, também, questões acerca da predominância do letramento em relação a alfabetização, obscurecendo esse último processo e tratando ambos de formas distintas e autônomas. Equivocadamente, nos deparamos com situações comprobatórias de concepções mediante a anulação da alfabetização, o que torna necessário considerar a necessidade de um novo olhar, trazendo o letramento como parte do processo e compreendendo a potencialização de ambos se trabalhados de forma conjunta.

Metaforicamente, o uso da alfabetização e do letramento, de acordo com o contexto, pode ser compreendido de acordo com a "curvatura da vara", que sinaliza o sucesso por meio de uma única posição, um único raciocínio, não contribuindo para a conjuntura das duas temáticas. A alfabetização ou o letramento, "ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo" (Soares, 2004, p. 12).

Percebemos aqui a dissociação dos conceitos, uma "tendência a radicalismos" (Soares, 2004, p. 14).

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, 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 escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento.* Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (Soares, 2004, p.14)

O método tradicional de alfabetização acabava por refletir a independência dos dois, isto é, "[...] a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação" (Soares, 2004, p.15) precedia o letramento, culminando na percepção das habilidades e funções sociais da escrita.

Porém, atualmente, entendemos a alfabetização e o letramento como processos que ocorrem de forma simultânea, mesmo os conceitos sendo naturalmente distintos e envolvendo concepções intrínsecas. Com isso, segundo Soares (2004), torna-se necessário refletir e estabelecer suas peculiaridades, denominando o que é letramento e o que é alfabetização, mas também promover a integração de ambos, conferindo "[...] que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento" (Soares, 2004, p. 15).

2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Seguindo os estudos de Soares (2016) e retomando a alternância existente, antigamente, entre os métodos de alfabetização, faz-se necessário compreender, mediante um panorama geral, a existência e as substituições de tais técnicas. As disputas envolvendo os métodos antigos e novos, surgiram da necessidade de solucionar as dificuldades encontradas no processo de aquisição da leitura e escrita. (Mortatti, 2006).

Entender e compreender o fracasso escolar, exigia mudanças, as quais eram modificadas de acordo com o contexto histórico refletindo o que era considerado tradicional no momento em questão.

No Brasil, final do século XIX, a escola adquire um papel de destaque e apresenta-se "[...] como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações" (Mortatti, 2006, p.2). Aqui, o conseguimento da cultura letrada refletia em obtenção de saberes, desenvolvimento social e modernização.

Com isso, de acordo com Mortatti (2006):

> Os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um

> momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir (Mortatti, 2006, p.3).

Buscando constantemente ressignificar o processo de aprendizagem e da obtenção da leitura e escrita, de acordo com Mortatti (2006), os métodos existentes passaram a ser considerados tradicionais e novos começaram a surgir, com o intuito de contribuir para o sucesso da alfabetização.

Os métodos de ensino podem ser caracterizados mediante "disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores [...]" (Mortatti, 2006, p.4), relacionando-os com os já existentes.

O processo de alfabetização aliado aos métodos de ensino, podem ser divididos em 4 etapas, os quais refletiram em novas culturas escolares e nas transmissões de tradições, de acordo com o contexto inserido (Mortatti, 2006).

Inicialmente, podemos dividir os métodos entre: sintéticos e analíticos. Dentre os métodos sintéticos encontramos: o alfabético - soletração, o fônico e o silábico. E os analíticos: palavração, sentenciação e global (Soares, 2016).

MÉTODOS SINTÉTICOS	MÉTODOS ANALÍTICOS
Alfabético - Soletração	Palavração
Fônico	Sentenciação
Silábico	Global

Quadro 1: Métodos de Alfabetização
Nota: Elaboração própria, 2020

Explanando sobre a 1ª etapa, que consistia na teoria dos métodos, de acordo com Mortatti (2006), o ensino da leitura era transmitido mediante:

> [...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em

> sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2006, p.5)

Refletindo sobre o exposto acima, o método de soletração, considerado o mais antigo existente, era centrado na escrita, tomando como importância maior o aprendizado das letras e de seus nomes, suprimindo a representação dos sons referentes a cada letra do alfabeto (Soares, 2016).

Aqui, o ensino era todo permeado metodicamente, "como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época)" (Mortatti, 2006, p. 6)

Com o avanço da alfabetização e a evolução dos objetivos pretendidos durante o processo, o valor sonoro passa a ocupar um lugar de destaque, passando da soletração para os métodos fônicos e silábicos.

De acordo com o contexto histórico, a criança passa a ser o centro da alfabetização e com isso, estudos de Soares (2016) mostram que a realidade psicológica da criança passa a ser considerada:

> [...] a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos (Soares, 2016, p. 18).

Com isso, adentramos na 2ª etapa, a qual refletia a implementação do método analítico.

Em 1880, no Brasil, passa a ser introduzido o método de palavração, referenciado no âmbito de um novo critério: os analíticos. Por meio dessa introdução, destacamos a controvérsia ocorrida entre os métodos sintéticos e os analíticos. Dúvidas recorrentes refletiam as problemáticas destacadas conforme a sistematização imposta por cada um deles.

O método de palavração, segundo Mortatti (2006), compreende o ensino iniciando pela palavra, para depois investigar a sua composição, sendo ela de letras e sons. Resume-se em partir do "todo" para as "partes", refletindo os princípios modernos do contexto.

De acordo com Soares (2016) os métodos sintéticos e os analíticos representavam ideias distintas entre si, uma vez que os sintéticos enfatizavam o "[...] princípio da

síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua [...] em direção às unidades maiores [...]" (Soares, 2016, p.18) e os analíticos pregavam a contrariedade, "[...] pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve [...] partir das unidades maiores e portadoras de sentido [...] em direção às unidades menores [...]" (Soares, 2016, p. 18).

Ainda, de acordo com Mortatti (2006):

> Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança (Mortatti, 2006, p. 7)

Em suma, os métodos analíticos buscam a alfabetização partindo do todo e indo ao encontro da parte. A palavração enfatiza a compreensão e os estudo por meio das palavras, a sentenciação parte das frases e o método global inicia-se pelo texto (Soares, p.19, 2016). Os métodos passaram então a considerar, cada um, o seu fator de início: a palavra, a sentença ou a história, o qual direcionava os estudos de acordo com a concepção imposta por cada opção (Mortatti, 2006).

Dentro desse contexto histórico, a confecção de material para o ensino da alfabetização começou a ser baseado em cartilhas, focando na transmissão dos processos de palavração ou sentenciação, promovendo assim disputas envolvendo os defensores dos métodos tradicionais (sintéticos) e os apoiadores do "revolucionário método analítico" (Mortatti, 2006, p. 7).

Seguindo todo o processo de evolução, compreendemos que:

> [...] 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, lendo e produzindo textos reais, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas..." (Soares, 2016, p. 19).

Os métodos analíticos e sintéticos, inicialmente vistos como antagonistas entre si, impunham e estabeleciam concepções similares: o ensino precede, sobressai sobre a aprendizagem, tornando as técnicas no eixo central da alfabetização.

As recorrentes disputas acabaram por criar um novo hábito no âmbito educacional: o ensino começa a permear as questões relacionadas às habilidades dos alunos, colocando a criança e suas especificidades em um patamar de destaque. "O ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança" (Mortatti, 2006, p. 8).

Mediante as mudanças ocorridas, passamos a transcorrer sobre a 3ª etapa, em que a Alfabetização começa a transcorrer sob outras perspectivas.

As disputas e as resistências continuaram e a solução surgiu por meio da viabilização de novas propostas de ensino, sempre buscando findar os problemas existentes ao decorrer do processo de aprendizagem (Mortatti, 2006).

Um novo recurso passou a ser utilizado em meio às controvérsias ocasionadas pelos métodos: conciliaram ambos e deu-se a aplicação de métodos mistos. De acordo com Mortatti (2006), "[...]o tom de combate [...] que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, [...] a preferência, nesse âmbito, pelo método global [...] (Mortatti, 2006, p. 9).

Passou-se com isso a priorizar a maturidade dos alunos, buscando mensurar as competências necessárias para internalizar o aprendizado da leitura e escrita, garantindo assim a efetividade da alfabetização. De acordo com Mortatti (2006), com o foco voltado para as etapas do processo, os métodos passaram a ocupar uma posição secundária, refletindo a tradicionalidade.

Chegamos assim, na 4ª Etapa. Novos questionamentos surgiram e sempre permeados pelo afinco em combater o insucesso da alfabetização nas escolas.

As mudanças educacionais, segundo Mortatti (2006), contaram com a introdução do pensamento construtivista aliado ao processo de alfabetização.

> Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006, p. 10).

Pautado em diversas discussões teóricas, o construtivismo passa a ser divulgado, a fim de garantir sua plena implementação, criando assim, o surgimento de novas disputas com o intuito de sobressair o melhor, sempre posto em comparação os tradicionais existentes com o processo atual e inovador.

Ainda corroborando com as ideias de Mortatti (2006), esta etapa estabelece a necessidade da "desmetodização da alfabetização" (Mortatti, 2006, p.11), refletindo a constante primordialidade em modernizar o processo, buscando sair da sombra dos métodos.

A modernidade acaba por ser vista sob diferentes visões, uma vez que reflete o momento histórico, o contexto, a cultura e a sociedade em que encontra-se inserida, sempre buscando o enfrentamento às dificuldades e problemáticas quanto à inserção da criança na cultura letrada.

Por isso, torna-se necessário considerar todo o contexto histórico, o percurso percorrido até o presente momento, para entender o processo de Alfabetização como ele é apresentado hoje, buscando as melhorias e considerando as evoluções perpassadas, para assim, agir efetivamente nas questões que ainda persistem.

2.3 LETRAMENTO

Antes de introduzir as reflexões acerca do letramento e seu papel no processo de alfabetização, torna-se fundamental pontuar o conceito da prática em questão:

> Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc., habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

O conceito de letramento, segundo Mortatti (2004), relaciona à língua escrita com a suas funcionalidades e usos societários, principalmente em sociedades letradas, as quais encontram-se fundamentadas em "comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, [...] cujos valores são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir [...]" (Mortatti, 2004, p.98).

Refletindo sobre a ampla concepção explanada e acompanhando o processo histórico, nos deparamos com os conceitos introduzidos de acordo com a modernidade, os quais acabam por refletir, no âmbito escolar, as questões sociais envolvidas no progresso da alfabetização.

Mortatti (2004) nos auxilia a compreender a história do termo letramento. Introduzido no Brasil em 1980, no âmbito da cultura acadêmica, refletia preocupações quanto ao processo de alfabetização e seu percurso. Surgia aqui uma nova demanda:

> [...] a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização somente começou a se tornar possível quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a se tornar visíveis, gerando novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos (Mortatti, 2004, p.84)

A necessidade de tomar conhecimento histórico, segundo Mortatti (2004), ocorre devido às diferenças de sociedades letradas, de acordo com o contexto inserido, sendo as atuais distintas das passadas. Fatores que diferem podem ser facilmente entendidos seguindo o desenvolvimento tecnológico, os quais refletem em mudanças culturais, econômicas e industriais.

Ainda de acordo com a autora supracitada, a leitura e a escrita compõem a sociedade letrada e "[...] devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita" (Mortatti, 2004, p. 100).

O uso da leitura e da escrita abrange uma diversidade de habilidades, uma vez que perpassa por múltiplos conhecimentos, os quais diferem em processos e usabilidade, resultando em níveis de habilidades distintos. De acordo com Mortatti (2004) essas diferentes concepções resultam na pluralidade das designações de letramento, tanto no âmbito individual quanto no âmbito social.

O letramento, de acordo com os estudos da autora citada, pode ser dividido em duas áreas: o escolar e o social. O primeiro ocorre no âmbito educacional e não deve ser

emaranhado ao processo de alfabetização e, o segundo, efetua-se nas interrelações ocasionadas no exterior da escola, nos contextos sociais.

Para que o objeto seja pertencente a cultura escolar, ele precisa estar submetido a uma organização, a qual deverá culminar na interiorização da aprendizagem, com isso, as práticas sociais de letramento passam a ser distinguidas em práticas de letramento a ensinar, sendo estas, futuramente adquiridas, de acordo com a implementação de projetos pedagógicos (Mortatti, 2004). Mediante o exposto, o letramento passa a ser visto integralmente no âmbito escolar de acordo com os seus direcionamentos intencionais.

Seguindo ainda os pensamentos de Mortatti (2004), ganhou-se destaque recente o modelo autônomo de letramento, surgindo mediante confrontos com o modelo ideológico:

> No "modelo Autônomo", a tendência é enfocar a dimensão técnica e individual do letramento e considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram, no contexto social. Nesse sentido, pode-se pensar em letramento, no singular (Mortatti, 2004, p.102).

Considerando o enfoque individual, a percepção de letramento torna-se menos complexa, uma vez que os critérios para caracterizar que uma pessoa seja alfabetizada ou não são mais visíveis e claros, mediante a dominância do ler e escrever.

Em contrapartida ao modelo citado, o modelo ideológico "enfoca a dimensão social do letramento, apresentando diferentes versões em que o conceito de letramento se fundamenta [...]" (Mortatti, 2004, p. 103). Com o foco no social, podemos nos deparar com diversas versões, uma vez que o tempo, a cultura e o contexto, acabam por refletir no tipo de sociedade encontrada e apresentada. Por isso, letramento passa a ser considerado um agrupamento de práticas sociais, demonstrando a sua heterogeneidade e multiplicidade, não restringindo a uma única e engessada versão, uma vez que "dependem das formas como as pessoas e grupos sociais integram a língua escrita em seu cotidiano e dos processos e estratégias interpretativas utilizadas pelos participantes de um processo de interação" (Mortatti, 2004, p. 106).

Destacamos aqui, a relação entre letramento e alfabetização, mas com foco em suas particularidades e distinções. Por terem concepções diferentes, refletem nos indivíduos habilidades diferentes. Ser alfabetizada não fornece garantias para ser letrada e a premissa contrária também é verídica.

Mesmo com suas distinções, Mortatti (2004) afirma que não devemos:

> [...] considerar alfabetização como um pré-requisito para o letramento, nem reduzir letramento a um conceito escolarizado. Apesar dos problemas envolvidos, porém, não se pode também separar radicalmente o letramento escolar do letramento social, porque, sendo ambos parte do mesmo contexto social, hipoteticamente as experiências de leitura e escrita na escola acabam por habilitar a participação em experiências extraescolares de letramento. Assim como também não se pode separar radicalmente o letramento da alfabetização [...] (Mortatti, 2004, p. 116)

Segundo Mortatti (2004), o processo de aquisição da leitura e da escrita não é suficiente para imergir o indivíduo na cultura letrada. Mesmo com a existente distinção entre eles, não podemos desassociar os conceitos, uma vez que há uma relação de reciprocidade entre alfabetização e letramento.

Destacando as especificidades de ambos, de acordo com Mortatti (2004), o processo de alfabetização ocorre por meio de diferentes níveis, mas o resultado final pode ser preordenado, estabelecido de forma concreta, já o letramento abrange um processo definitivo, porém, seu produto não pode ser mensurável.

Sinalizando as relações existentes entre os conceitos, Soares (2020) também fornece informações pertinentes aos processos aqui citados. A autora pontua em seus estudos que o processo de aprendizagem da língua escrita ocorre indo ao encontro de uma sobreposição de outras três aprendizagens: a aquisição do sistema alfabético, o conhecimento da leitura e escrita e o uso da escrita em contextos culturais e sociais. Tal sobreposição torna-se melhor visualizada por meio de camadas, sinalizando o local, o uso e a dependência existente entre elas.

Figura 8: Camadas na aprendizagem da língua escrita
Fonte: Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, 2020

Analisando as camadas expostas na Figura 8, notamos o grau de dependência de cada conceito, sendo diferentes entre si, cada qual com suas especificidades, mas que juntos acabam por contribuir para um objetivo em comum: o processo de obtenção da escrita e da leitura e o seu uso nas práticas sociais.

No âmbito das camadas, podemos acrescentar, aos conteúdos explícitos, os termos alfabetização e letramento, como visto na Figura 9 devidamente atualizado.

Figura 9: Camadas da aprendizagem com os conceitos alfabetização e letramento
Fonte: Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, 2020.

Segundo Soares (2020) e analisando as posições dos conceitos na camada da aprendizagem, a alfabetização encontra-se localizada na camada que remete ao

aprendizado do sistema da escrita alfabética e o letramento abrange as demais camadas, compreendendo a leitura e escrita de textos, assim como, a sua utilização de acordo com as demandas sociais e culturais da escrita. Notamos com isso, como esses dois conceitos se diferenciam, uma vez que cada um ocupa o seu lugar de destaque e importância e, se complementam, pois, os lugares de ocupação, mesmo sendo distintos, participam de um mesmo grupo, de um mesmo contexto.

O procedimento de associação e relação entre ambos os conceitos, reflete e ocorre de acordo com suas semelhanças e diferenças. Alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2020), são:

> [...] processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Seguindo a interpretação dos conceitos, podemos notar que a interação necessária entre ambos, ocorre por meio de um eixo central comumente disposto entre eles: o texto.

Os processos de alfabetização e letramento promovem um encaixe em torno dos textos, trazendo-o, também, como parte do sistema de aprendizagem, uma vez que necessitamos do auxílio do texto para desenvolver as habilidades propostas por meio do uso social da escrita, além de, sua utilização levar ao entendimento da escrita gráfica. Com isso, destacamos que "[...] o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização" (Soares, 2020, p. 34).

O esquema ilustrado pela Figura 10 representa a integração ocasionada por meio dos processos de alfabetização e letramento e como o texto atua por intermédio dos conceitos citados.

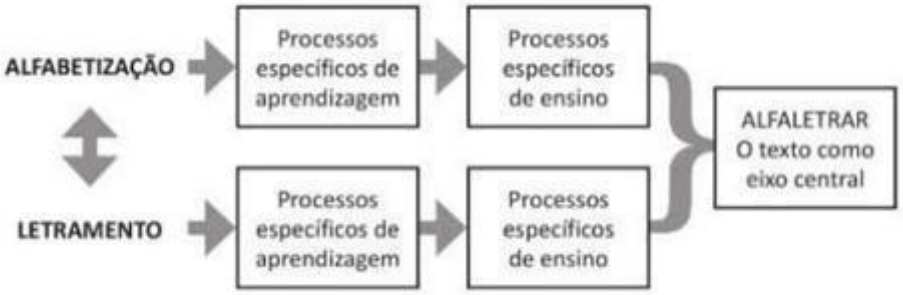


Figura 10: Integração entre alfabetização, letramento e texto
Fonte: Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, 2020:

Como visto, letramento, por refletir e embasar práticas sociais, acaba por representar um conceito amplo e complexo, trazendo questões diversificadas de acordo com o contexto em que a práxis encontra-se inserida. Múltiplas e heterogêneas são as práticas sociais, pois acabam por refletir diversos comportamentos e culturas. Com isso, o conceito e o sentido ocupam a ampliação plural necessária para retratar os conjuntos de capacidades envolvidos no decorrer do processo (Soares, 2020).

Corroborando, também, com as ideias de Mortatti (2004), faz-se necessário, então:

> [...] considerar a pluralidade do conceito de letramento, a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização do que é ainda provisório e heterogêneo, como fenômeno e como conhecimento em construção (Mortatti, 2004, p 95-96).

Soares (2020) aplica uma metáfora convincente para exemplificar a associação necessária entre alfabetização e letramento sem anular seus verdadeiros sentidos e significados:

> Como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa. Também alfabetização e letramento são processos interdependentes. Como em um quebra-cabeça, as peças são diferentes, com cada peça tendo uma forma que se encaixa à forma específica de outra. Também os processos de alfabetização e letramento são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino (Soares, 2020, p. 37).

As exposições ocorridas nos fazem refletir acerca da necessidade de compreender, também, o sujeito imerso no ambiente educacional, o qual irá receber todas as informações necessárias para alcançar o processo de alfabetização e letramento, sendo fundamental considerar suas especificidades, sua bagagem experiencial, valores e culturas.

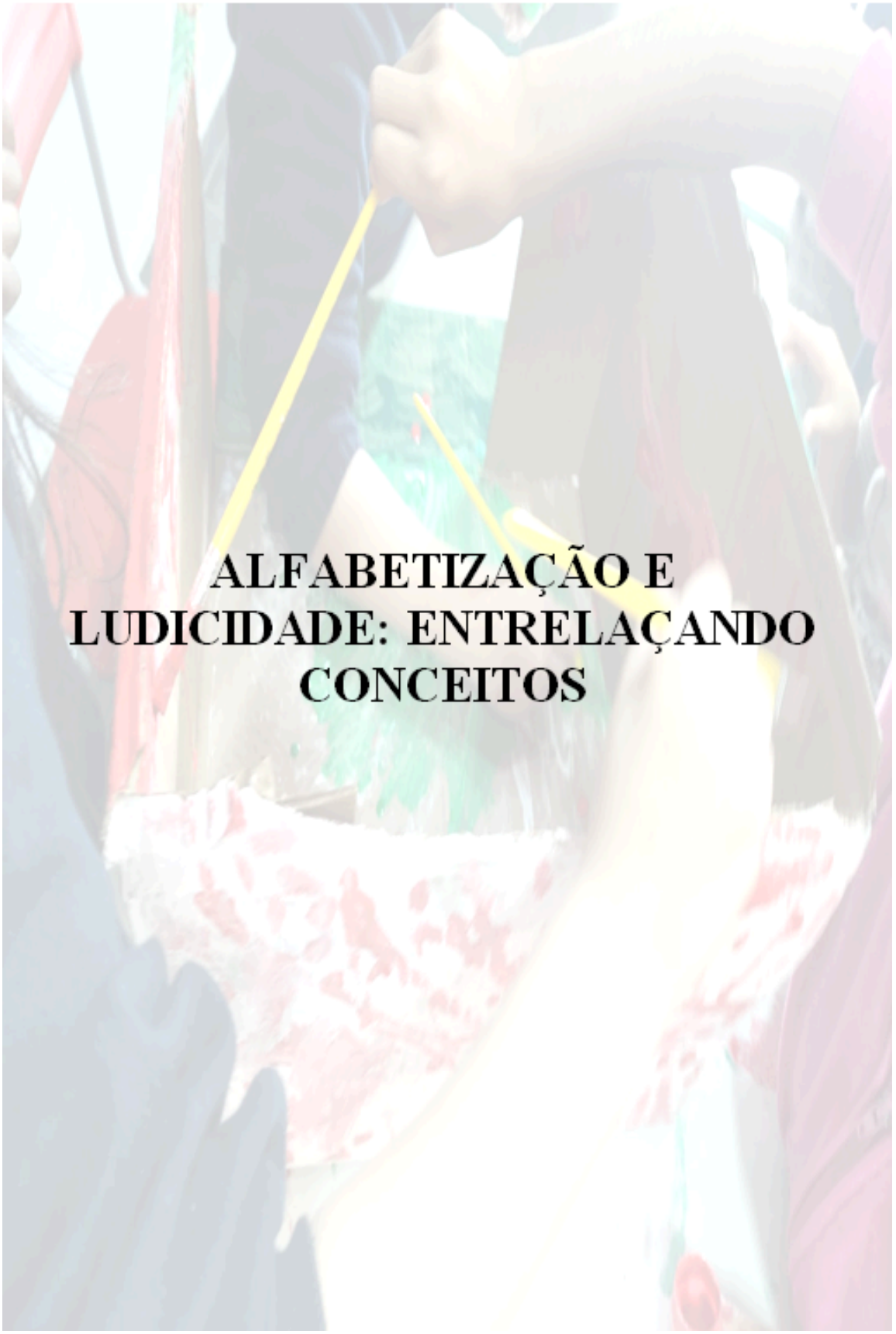


Figura 11: Alfabetização e Ludicidade: entrelaçando conceitos
Fonte: Acervo da Pesquisadora

3. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE: ENTRELAÇANDO CONCEITOS

O capítulo em questão apresenta como tema central os conceitos: Alfabetização, Letramento e Ludicidade e demonstra como as temáticas em questão se relacionam em diversos âmbitos: na formação inicial, nas pesquisas de Pós-Graduação e nos Programas de Alfabetização do Governo no Brasil.

O subtítulo 3.1 discorre sobre como os cursos de graduação em Pedagogia, oferecidos pela UNESP, USP, UFSCAr e UNICAMP, entrelaçam a ludicidade com a alfabetização e o letramento em suas disciplinas ofertadas.

No 3.2 iremos compreender, se a ludicidade apresenta-se atrelada aos processos de alfabetização, letramento e ludicidade em pesquisas apresentadas na ANPEd.

E por fim, o 3.3 ilustra como os Programas de Alfabetização do Governo no Brasil posicionam a ludicidade em torno da alfabetização e do letramento.

3.1 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS SE RELACIONAM NA FORMAÇÃO INICIAL

Conceitos e práticas sobre Alfabetização e Ludicidade acabam por refletir lacunas ou falta de investimento desde a formação docente. Debruçando em quadros de disciplinas dos cursos de Pedagogia, ofertados por Universidades Estaduais e Federais, nos deparamos com defasagens quando o assunto em questão torna-se alvo de pesquisas e estudos.

Cursos de graduação em Pedagogia de 4 (quatro) Universidades foram analisados a fim de buscar elementos que nos forneçam informações referentes a base teórica e prática oferecida na formação inicial do professor com relação a conceitos relevantes sobre Alfabetização e Ludicidade. É de suma importância destacar que a análise ocorreu somente mediante as análises dos documentos públicos e as informações que ali continham, não ocorrendo, assim, desdobramentos no âmbito das aulas, as quais poderiam fornecer informações constatadas sobre como os discentes discorrem mediante o decorrer das disciplinas e seus conteúdos propostos.

O critério de escolha foi devido a proximidade regional com a realização da pesquisa, por isso, foram selecionadas as seguintes Universidade:

1. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
2. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
3. Universidade de Campinas – UNICAMP
4. Universidade de São Paulo – USP

Algumas Universidades selecionadas oferecem o curso em diversos Campus, de acordo com o Quadro 2:

UNIVERSIDADE	CAMPUS
UNESP	- Araraquara - Bauru - Marília - Presidente Prudente - Rio Claro - São José do Rio Preto
UFSCAR	- São Carlos - Sorocaba
UNICAMP	- Campinas
USP	- Ribeirão Preto - São Paulo

Quadro 2: Curso de Pedagogia oferecidos em diversos Campus
Nota: Elaboração própria

Com o intuito de fornecer elementos e informações mais exatas e pontuais no âmbito do contexto e a fim de pontuar análises sólidas sobre os quadros de disciplinas, a amostra selecionada consistiu na escolha de um Campus para cada Universidade, sendo eles:

- UNESP – Campus de Araraquara
- UFSCAR – Campus de São Carlos
- UNICAMP – Campus de Campinas
- USP – Campus de Ribeirão Preto

Seguindo a ordem exposta da amostragem, iniciamos as análises com o Quadro 3, apresentando as disciplinas ofertadas no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Campus de Araraquara. O curso analisado possui duração de 4 anos e é oferecido nos períodos vespertino e noturno.

De acordo com o Quadro 3, observamos um total de 42 (quarenta e duas) disciplinas, dentre elas, teóricas, como: filosofia, história, psicologia, sociologia, didática, entre outras, que apresentam o cumprimento de 60 (sessenta) horas. As

disciplinas de Estágio Obrigatório compreendem 100 (cem) horas. Já as aulas de Conteúdo, Metodologia e Práticas de Ensino abrangem 60 horas teóricas e 60 horas de atividades práticas para a sua finalização. E outras, mais específicas, apresentam 60 horas teóricas e 30 horas de atividades práticas.

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
01	Filosofia da Educação I	60h
02	Filosofia da Educação II	60h
03	Filosofia da Educação III	60h
04	História da Educação I	60h
05	História da Educação II	60h
06	História da Educação III	60h
07	Psicologia da Educação I	60h
08	Psicologia da Educação II	60h
09	Psicologia da Educação III	60h
10	Psicologia da Educação IV	60h
11	Sociologia da Educação I	60h
12	Sociologia da Educação II	60h
13	Didática I	60h
14	Didática II	60h
15	Politica Educacional Brasileira	60h
16	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	60h
17	Teoria e Prática do Currículo	60h
18	Pedagogias da Infância	60h
19	Coordenação Pedagógica	60h
20	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização	60h T + 60h AP
21	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	60h T + 60h AP
22	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História/Geografia	60h T + 60h AP
23	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Lingua Portuguesa	60h T + 60h AP
24	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	60h T + 60h AP
25	Linguagens em Educação	60h T + 60h AP
26	Educação Infantil: Creches	60h
27	Educação Infantil: Pré-Escolas	60h
28	Educação Fundamental: Anos Iniciais I	60h
29	Educação Fundamental: Anos Iniciais II	60h
30	Gestão Educacional	60h
31	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creches	100h
32	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré Escolas	100h
33	Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	100h
34	Estágio Curricular Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	100h
35	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	100h
36	Sócio-Antropologia, Cultura e Escola	60h
37	Desenvolvimento e Educação Infantil-	60h
38	Educação Especial	60h
39	Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância	60h
40	Filosofia para Crianças -	60h T + 30h AP
41	Ação Pedagógica Integrada	60h T + 30h AP
42	Formação de Identidade e Escolarização	60h T + 30h AP

Quadro 3: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UNESP Araraquara
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

A UNESP – Campus de Araraquara, dentro de seu quadro de disciplinas outorgado, apresenta 1 (uma) específica sobre alfabetização e encontra-se na posição 20 do Quadro 3, Intitulada "Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização", apresenta como objetivo:

- Apropriar-se do significado e do sentido da linguagem escrita como ferramenta essencial do processo de humanização do homem, compreendendo suas relações com a linguagem oral;
- Analisar as principais abordagens teórico-metodológicas da alfabetização, cuja influência se manifesta na prática e na formação dos alfabetizadores brasileiros;
- Compreender os processos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever por meio de testes de sondagem;
- Elaborar propostas de trabalho para a alfabetização utilizando textos como ponto de partida e de chegada.

Os conteúdos explanados ao decorrer das aulas são divididos por Unidades e estão expostos no Quadro 4:

UNIDADE	CONTEÚDO
UNIDADE 1 **CONTEÚDOS DA ALFABETIZAÇÃO**	- Conceito de Alfabetização e o problema do analfabetismo; - Testes de Sonsagem: abordagem construtivista; - Testes de Sondagem: abordagem sócio-histórica; - Linguagem oral e escrita; - Sistema Alfabético-Ortográfico da Lingua Portuguesa; - Aprendizagem da escrita e as neoformações cerebrais.
UNIDADE 2 **METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO**	- Os métodos tradicionais e as cartilhas de alfabetização; - A abordagem Histórico-Critica da alfabetização; - Seleção de textos e produção intencional de atividades e materiais didáticos; - As palavras-chave como mediadoras entre a semântica e a fonética - Seleção e produção intencional de atividades e materiais didáticos.
UNIDADE 3 **PRÁTICA EM SALA DE AULA**	- Elaboração e aplicação de sondagens - Elaboração e aplicação de atividades didáticas

Quadro 4: Unidades e Conteúdos disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de

Alfabetização”
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Além da disciplina focada na Alfabetização, também observamos a presença da intitulada “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa”, encontrada na posição 23 do Quadro 3, que pode nos fornecer elementos pertinentes à pesquisa.

De acordo com sua ementa, encontramos os seguintes objetivos, sinalizando que os alunos do curso devem:

- Apropriar-se das concepções que estão subjacentes aos itens descritos no conteúdo do programa e
- Operar com os conceitos teóricos durante a elaboração de atividades teórico-práticas formuladas para o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Complementando os objetivos, destacamos os conteúdos trabalhados ao longo da disciplina:

	CONTEÚDOS
1	Ensino da Língua Portuguesa a falantes como língua materna
2	Aquisição da linguagem oral e escrita em contextos espontâneos e escolares
3	Gêneros discursivos e produção textual
4	Diferenças entre redação e produção textual
5	Interpretação e produção de textos
6	Operação e reflexão sobre textos
7	Língua oral e escrita: semelhanças e diferenças
8	Literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental
9	Seleção e elaboração de materiais didáticos para os anos iniciais
10	Interdisciplinaridade no ensino da língua materna
11	Concepções sobre formas de avaliação

Quadro 5: Unidades e Conteúdos disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa”
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Analisando a bibliografia disponibilizada na ementa e utilizada em sala, notamos a presença de autores relacionados à linguagem, além de artigos referentes à produção textual, os quais estimulam a formação de leitores criando um paralelo com o processo de alfabetização.

Não encontramos na ementa e nem na bibliografia, autores, artigos e conteúdos que remetessem à ludicidade e a presença do lúdico no decorrer dos conceitos

trabalhados.

As disciplinas de Conteúdo, Metodologia e Prática são divididas entre momentos teóricos e momentos práticos, com o intuito de aplicar o conhecimento adquirido por meio do embasamento conceitual.

Além de oferecer a disciplina sobre Alfabetização, a UNESP de Araraquara também fornece uma disciplina sobre Ludicidade, que pode ser encontrada na posição 39 do Quadro 3. Intitulada "Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância", é ofertada nos períodos vespertino e noturno e apresenta como objetivo os elencados abaixo:

- Conhecer em diferentes autores as conceituações sobre o jogo/brinquedo e suas implicações;
- Conhecer o status que o jogo ocupou em diferentes momentos da história;
- Conhecer o espaço do jogo no ambiente escolar, visando entender sua presença e ausência, bem como o objetivo de seu uso neste ambiente;
- Refletir sobre as contribuições e os limites do uso do jogo no espaço escolar.

O Quadro 6 explana os conteúdos pertencentes a ementa da disciplina, os quais são divididos em 3 (três) momentos:

UNIDADE	CONTEÚDO
UNIDADE 1	A conceituação do jogo/brinquedo em diferentes momentos da história e por diferentes autores.
UNIDADE 2	As concepções e os usos do jogo em diferentes culturas.
UNIDADE 3	O jogo no espaço escolar : contribuições e limites.

Quadro 6: Unidades e Conteúdos disciplina "Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação da Infância"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

A disciplina não contempla carga horária destinada às atividades práticas, porém, em sua metodologia, apresenta um momento designado para oficinas de jogos e brinquedos.

O gráfico 2 reflete a quantidade de disciplinas ofertadas sobre Ludicidade e Alfabetização em comparação com os demais conceitos trabalhados durante o curso de

Pedagogia.

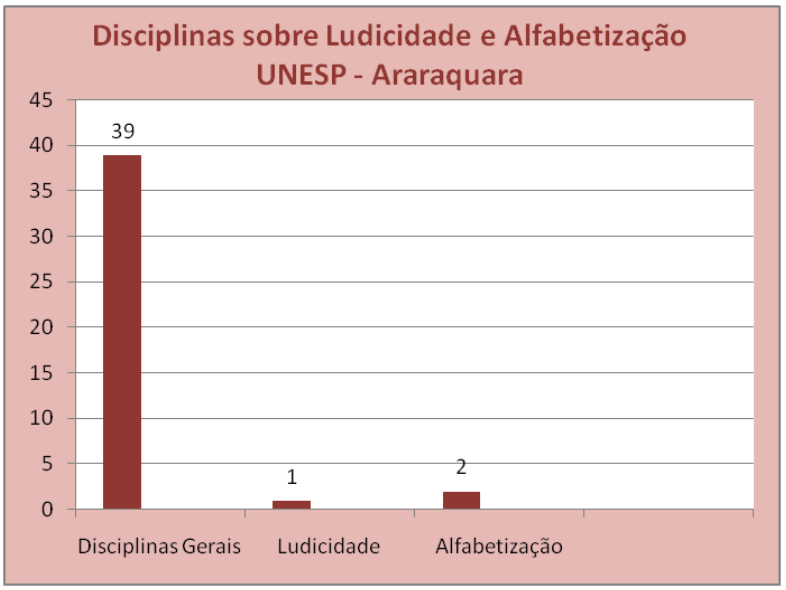


Gráfico 2: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UNESP – Campus de Araraquara
Nota: Elaboração própria

Analisando as informações obtidas no Gráfico 2 e levando em conta a quantidade total de disciplinas ofertadas, notamos uma discrepância no que diz respeito a conteúdos que refletem aprendizagem e conhecimento sobre Alfabetização e Ludicidade. Somente 7,7% do quadro geral de disciplinas apresentam os conceitos sinalizados em questão.

Comparando as duas disciplinas oferecidas pela UNESP – Campus de Araraquara e analisando a bibliografia exposta na ementa, as aulas sobre Alfabetização e Língua Portuguesa focam em conceituar, apresentar e explicitar métodos específicos do processo, além de trazer informações acerca de questões históricas, abordagens da psicologia, gramática, criação e produção textual.

Com eixo teórico (apesar da carga horária prática) as disciplinas não contam com autores clássicos sobre ludicidade e não fornecem elementos que comprovem a interdisciplinaridade entre os conceitos.

Já as aulas sobre Ludicidade enfatizam questões teóricas sobre jogos, brinquedos e brincadeiras, além de trazer elementos históricos sobre a criança e a infância, demonstrando a importância da presença lúdica para obtenção de cultura e demais desdobramentos na formação do indivíduo. Oferecem também momentos práticos, focando na confecção de materiais pedagógicos lúdicos. Os autores, artigos e textos utilizados enfatizam a importância da presença do jogo e das brincadeiras no contexto

escolar, porém não atrela essa necessidade ao processo de alfabetização.

Seguindo a ordem da amostra delimitada, passamos a transcorrer sobre a análise da grade curricular da Universidade Federal de São Carlos – CAMPUS de São Carlos e observamos a presença de outro cenário. O Quadro 7 retrata a quantidade, os nomes e os créditos oferecidos no curso de Pedagogia.

	DISCIPLINAS	CRÉDITOS
01	Filosofia da Educação I	4
02	História da Educação I	4
03	Sociologia Sociedade e Educação	4
04	Metodologia da Pesquisa Científica	4
05	Didáticas e Educação das Relações Etnicos Raciais	2T + 2P
06	Filosofia da Educação II	4
07	**História da Educação II**	4
08	**Relações Sociais e Processo Educacional**	4
09	Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo	4
10	Práticas Sociais e Processos Educativos	2T + 2P
11	Política Educacional e Organização do Ensino no Brasil	4
12	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	4
13	Didática: Ensino e Aprendizagem	2T + 2P
14	Escola e Currículo	4
15	Educação, Processos Grupais e Subjetividade	4
16	Fundamentos da Administração Escolar	4
17	Alfabetização e Letramento: conteúdos e seu ensino	2T + 2P
18	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	4
19	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	3T + 1P
20	Introdução a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	2
21	**Língua Portuguesa: Conteúdos e seu ensino**	2T + 2P
22	**Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa**	2T + 2P
23	Planejamento e Administração das Escolas Públicas de Educação Básica	4T + 2P
24	**Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**	4
25	Matemática: Conteúdos e seu ensino	2T + 2P
26	Estágio Supervisionado em Administração Educacional – Ensino Médio	4T + 2P
27	Corpo e Movimento	2T + 2P
28	Ciências: Conteúdos e seu ensino	2T + 2P
29	Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil	4
30	Estágio Supervisionado em Administração Escolar – Educação Infantil	4T + 2P
31	Formação de Professores	4
32	Coordenação Pedagógica	4
33	História e Geografia: Conteúdos e seu ensino	4T + 2P
34	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	4
35	**Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular**	2T + 2P
36	**Trabalho de Conclusão de Curso II**	4
37	Metodologia do Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos	4
38	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação de Jovens e Adultos	2T + 2P

Quadro 7: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UFSCAR – São Carlos
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

A Licenciatura em Pedagogia oferecida pela UFSCAR tem a duração de 10 semestres e é ofertada nos períodos noturno e matutino. A Universidade, em sua matriz curricular, intercala momentos teóricos e práticos e divide suas 38 disciplinas entre créditos.

Disciplinas densas e majoritariamente teóricas, como: Filosofia, Sociologia, História, dentre outras, oferecem 4 créditos. E disciplinas de Metodologia, Práticas de Ensino, Estágio supervisionado e algumas temáticas, fornecem créditos divididos entre teóricos e práticos.

Analisando o Quadro 7, notamos a presença de 3 (três) disciplinas que abarcam o conteúdo de Alfabetização, sendo elas:

- Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino;
- Língua Portuguesa: Conteúdos e seu Ensino e
- Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa.

A primeira, intitulada "Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino, encontra-se na posição 17 do Quadro 7 e oferece ao graduando 30 horas teóricas e 30 horas práticas como componente curricular. De acordo com a ementa disponibilizada no site da UFSCAR, o eixo condutor da disciplina refere-se à articulação entre os aspectos históricos, sociais, econômicos, linguísticos e psicológicos da linguagem e as práticas de letramento e alfabetização. Para cumprir com os aspectos enfatizados na ementa, a disciplina segue conforme os seguintes tópicos:

TÓPICOS	CONTEÚDOS
TÓPICO 1	História da leitura, da escrita e da alfabetização
TÓPICO 2	Letramento e alfabetização
TÓPICO 3	Preconceitos linguísticos e experiências sociais e culturais
TÓPICO 4	Enfoques teóricos sobre os processos de desenvolvimento e apropriação da leitura e da escrita do educando e os diferentes métodos de alfabetização
TÓPICO 5	Práticas de leitura, escrita e de alfabetização em sala de aula
TÓPICO 6	Produção do professor leitor e escritor.

Quadro 8: Tópicos e Conteúdos da disciplina "Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Debruçando sobre a bibliografia disponibilizada, nos deparamos com artigos, em sua maioria, focados no processo de alfabetização e letramento, trazendo conceitos teóricos e práticos entrelaçados com o Parâmetro Curricular Nacional. Na bibliografia complementar observamos a presença do estudo da criança em alguns artigos selecionados. Entrando no contexto da ludicidade, nada foi observado, enfatizando sua ausência nos conteúdos disciplinares, objetivos e na bibliografia.

Por meio dos tópicos expostos, a disciplina busca ir ao encontro do objetivo proposto: compreender o processo de apropriação da leitura e da escrita do educando e do professor, por meio da articulação de aspectos históricos, sociais, linguísticos e psicológicos, a fim de desenvolver metodologias e práticas pedagógicas pertinentes.

A segunda disciplina intitulada "Língua Portuguesa: Conteúdos e seu Ensino", disposta na posição 21 do Quadro 6, oferece um total de 04 créditos e sua carga horária apresenta-se dividida entre 30 horas teóricas e 30 horas práticas.

A ementa sinaliza as concepções de linguagem como eixo condutor das aulas, as quais devem caminhar articuladas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. As aulas buscam levar ao futuro profissional a compreensão da amplitude social da linguagem, sua natureza e função, com o intuito de promover o acesso e a ampliação aos conhecimentos linguísticos e aos múltiplos usos da língua que circulam na sociedade.

Elencamos abaixo os conteúdos abordados no decorrer da disciplina:

	CONTEÚDOS
1	Concepções de linguagem, língua e de ensino da língua: natureza e função
2	Ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e produção textual
3	Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas
4	Leitura e escrita de diferentes gêneros de textos
5	Textos e materiais didáticos: avaliação e produção
6	Políticas relativas ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa

Quadro 9: Unidades e Conteúdos disciplina "Língua Portuguesa: Conteúdos e seu Ensino"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

De acordo com a exposição dos conteúdos, busca-se trabalhar os conceitos acima a fim de ir ao encontro dos objetivos estabelecidos, sendo eles: compreender a função e a natureza de diferentes linguagens e do ensino de português nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos e relacionar a necessidade de respeito à linguagem dos educandos e de acesso a ampliação dos conhecimentos linguísticos e seus usos no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A bibliografia utilizada apresenta como eixo documentos como Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Curricular Comum Nacional, ambos aparecem intercalados com artigos sobre ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização, sendo este último tema abordado diversas vezes, comprovando a presença do conteúdo no decorrer da disciplina.

E a terceira "Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa", fornece 10 créditos ao ser finalizada e sua carga horária também está dividida entre 30 horas teóricas e 30 horas práticas.

Para os graduandos que cursam a disciplina em sua totalidade, espera-se que eles observem situações relacionadas ao letramento e aos processos de apropriação da língua, buscando atingir o seguinte objetivo: possibilitar aos futuros professores situações de inserção no cotidiano dos anos iniciais do ensino fundamental ou da educação de jovens e adultos para observar, planejar, desenvolver e avaliar aulas relacionadas ao letramento e aos processos de apropriação da língua, bem como o ensino dos conhecimentos sobre a língua e a norma padrão, analisando esse processo à luz dos referenciais teóricos estudados ao longo do curso.

Analisando a ementa, os conteúdos disponibilizados e o objetivo, notamos que a parte prática da disciplina condiz com a realização de um estágio em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos, oferecendo experiências no âmbito das escolas, fazendo com que os estudantes apliquem os conteúdos teóricos estudados na Universidade. Além de contribuir com os professores, auxiliando de acordo com as necessidades da sala, dificuldades dos alunos e até mesmo assumir situações de regência, planejamento e desenvolvimento de aulas.

A bibliografia exposta reúne, principalmente, artigos focados no processo de alfabetização, com teores técnicos e críticos, intercalando com artigos didáticos sobre planejamento, fazer docente e sucesso/fracasso escolar.

No âmbito do contexto da Ludicidade, nenhuma disciplina foi encontrada, isto é, a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSCAR de São Carlos não apresenta carga horária que contemple o lúdico.

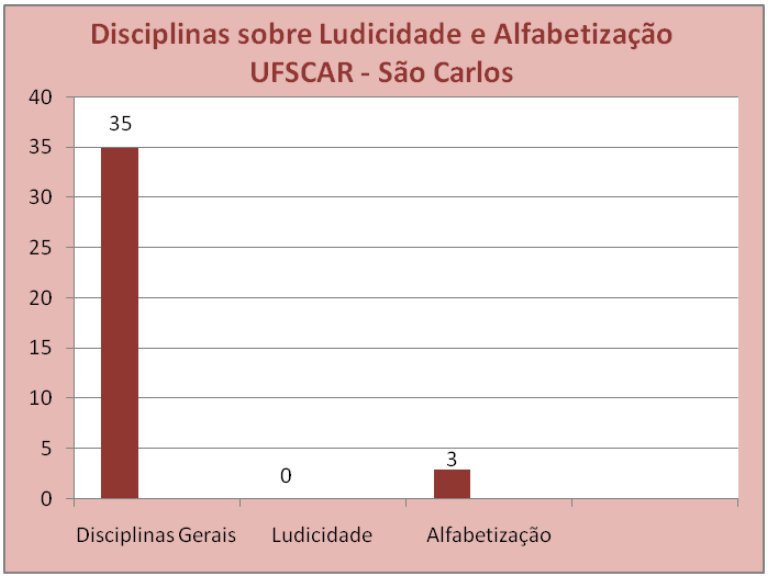


Gráfico 3: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UFSCAR – São Carlos
Nota: Elaboração própria

Analisando os dados do Gráfico 3, enfatizamos a presença de 3 (três) disciplinas que contemplam o contexto da Alfabetização, totalizando 7,9% do quadro geral de disciplinas. Esse valor é nulo quando entramos no quesito Ludicidade.

Em todas as disciplinas analisadas, não nos deparamos com a presença do lúdico, mesmo este sendo facilitador do processo. Os objetivos, ementas, conteúdos e bibliografias não trazem menção à ludicidade, demonstrando lacunas na formação docente, com relação ao tema proposto na pesquisa.

Continuando a investigação, a próxima amostra sinalizada refere-se a UNICAMP, no Campus de Campinas. O curso de Pedagogia é oferecido no período integral ou noturno e suas disciplinas são divididas em 8 (oito) semestres, cada um com uma quantidade de crédito estabelecida para o cumprimento do currículo.

O Quadro 10 reflete a matriz curricular ofertada aos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade destacada.

	DISCIPLINAS	CRÉDITOS
01	Introdução à Pedagogia - Organização do Trabalho Pedagógico, II	60
02	História da Educação I, II, III	60
03	Filosofia da Educação I, II, III	60
04	Sociologia Geral	60
05	Educação e Antropologia Cultural	60
06	Estudo e Produção Acadêmica	30P
07	Psicologia I,II	60
08	Pesquisa e Prática Pedagógica	60T 30P
09	Sociologia da Educação I, II	60
10	Educação, Cultura e Linguagens	30T 30P
11	Didática - Teoria Pedagógica	60T 30P
12	Política Educacional: Organização da Educação Brasileira	60T 30P
13	Metodologia do Ensino Fundamental	60T 30P
14	Educação, Corpo e Arte	45T 45P
15	Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar	60T 30P
16	Psicologia e Educação	45T 30P
17	Avaliação	30T 30 P
18	Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30T 60P
19	Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	60T 30P
20	Escola e Conhecimento de História e Geografia	60T 30P
21	Escola e Cultura Matemática	60T 30P
22	Escola e Conhecimento em Ciências Naturais	60T 30P
23	Estágio Supervisionado I, II, III , IV	60
24	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	60T 30P
25	Planejamento Educacional e Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	30T 60P
26	Políticas de Educação Infantil	60
27	Pedagogia da Educação Infantil	60
28	Educação e Tecnologias	30T 30P
29	Práticas Curriculares	30P
30	Escola e Currículo	60T 15P
31	Educação Especial e Inclusão	60
32	Educação de Surdos e Língua de Sinais	30T 30P
33	Educação de Jovens e Adultos	30T 15P
34	Educação Não Formal	60T 30P
35	Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas	30T 15P
36	Histórias e Culturas de Povos Indígenas Brasileiros	30T 15P

Quadro 10: Grade curricular do Curso de Pedagogia da UNICAMP – Campinas
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Observamos no Quadro 10 a presença de 36 disciplinas oferecidas, as quais são divididas entre créditos teóricos e práticos. Além das disciplinas básicas que fornecem o

embasamento inicial para os graduandos, como História, Filosofia, Sociologia e Psicologia, encontramos também disciplinas mais específicas e diversificadas, se comparadas com as demais Universidades. Conteúdos como Educação de Jovens e Adultos, Cultura Indígena e Africana, Corpo, Arte, Prática Pedagógica, Educação não formal, entre outros, reservam ao curso uma abrangência cultural significativa.

Entrando no âmbito da pesquisa, a primeira (e única) disciplina encontrada que condiz com os temas em destaque é intitulada como "Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita", disponível na posição 19 do Quadro 10.

Abrangendo os conceitos sobre Alfabetização, as aulas oferecem um total de 60 horas de atividades teóricas, 30 horas de atividades práticas e 30 horas de atividades orientadas. Sua ementa enfatiza o fornecimento de conhecimentos da ordem da escrita, seus usos, discursos e lugares de produção, circulação e divulgação. Apresenta também, estudos sobre linguagem e ensino da Língua Portuguesa, tais como, práticas orais, de leitura, escrita e análise linguística. E finalmente discorre sobre Alfabetização e Letramento trazendo conceitos e práticas ligadas à cultura da escrita.

A bibliografia disponibilizada é extensa, oferecendo leituras obrigatórias, de apoio e filmografia. Oscila entre textos/artigos/livros clássicos como Vygotsky, documental como os Parâmetros Curriculares Nacionais e históricos percorrendo a criação da leitura e escrita e os processos de Alfabetização e Letramento em diferentes contextos.

Disciplinas sobre Ludicidade, apesar da diversidade temática da matriz curricular, não foram encontradas.

O gráfico 4 reflete, em quantidade, a análise discorrida até o momento.

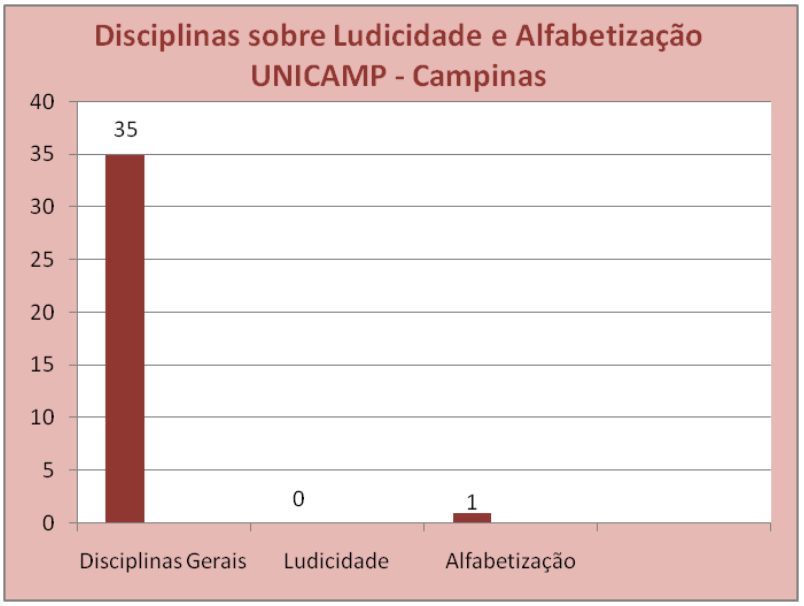


Gráfico 4: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na UNICAMP - Campinas
Nota: Elaboração própria

Refletindo um total de 36 disciplinas ofertadas, somente 2,8% abrangem a temática sobre Alfabetização e, seguindo o padrão encontrado nas análises anteriores, quando entramos nos conceitos sobre Ludicidade, a porcentagem é nula.

A disciplina de Alfabetização não remete à conteúdos lúdicos, demonstrando a não importância para o processo, sinalizando densamente questões teóricas e históricas sobre leitura e escrita.

Finalizando as análises e partindo para a última amostra, destacamos a
USP, Campus de Ribeirão Preto.

O Quadro 11 apresenta as disciplinas oferecidas ao Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo.

	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
01	História da Educação	60h
02	Filosofia da Educação I	60h
03	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60h
04	Organização do Trabalho Acadêmico	60h
05	Fundamentos Antropológicos da Educação	60h
06	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação	90h
07	**Filosofia da Educação II**	60h
08	**Sociologia da Educação I**	60h
09	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60h
10	História da Educação no Brasil	60h
11	Didática I	60h
12	Sociologia da Educação II	60h
13	Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos, Políticas Públicas e Sujeitos Educandos	90h
14	Política Educacional e Organização da Educação Básica I	90h
15	Fundamentos Psicológicos da Educação III	90h
16	Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos	60h
17	Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma Abordagem Histórica	30h
18	Didática II	90h
19	Seminários de Pesquisa em Educação	60h
20	Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas	60h
21	**Política Educacional e Organização da Educação Básica II**	60h
22	**Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**	60h
23	**Metodologia do Ensino de Matemática**	60h
24	**Metodologia do Ensino de Ciências**	60h
25	Metodologia do Ensino de História e Geografia	60h
26	Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental I	150h
27	Ação Pedagógica Integrada: Ensino Fundamental II	150h
28	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	30h
29	Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil Brasileira	90h
30	Educação e Cultura Corporal: Fundamentos e Práticas	60h
31	Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola I	90h
32	Estatística Aplicada à Educação	30h
33	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil I	150h
34	Concepções e Práticas Pedagógicas de Educação Infantil	90h
35	**Gestão Educacional e Coordenação do Trabalho na Escola II**	60h
36	**Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo**	90h
37	Ação Pedagógica Integrada: Educação Infantil II	150h
38	Financiamento da Educação no Brasil	90h
39	Teorias do Currículo	90h

Quadro 11: Grade curricular do Curso de Pedagogia da USP - Ribeirão Preto
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Com duração de 4 (quatro) anos, divididos por períodos, a graduação conta com 39 (trinta e nove) disciplinas com cargas horárias entre 30 e 150 horas.

Focando nosso olhar nos conceitos e conteúdos já expostos anteriormente, os quais refletem o centro da pesquisa, encontramos 3 (três) disciplinas sobre Alfabetização, intituladas como:

1. Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos;
2. Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem histórica e

3. Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

A primeira destacada "Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos", disposta na posição 16 do Quadro 11, oferece após o seu cumprimento uma carga horária total de 60 horas.

Possibilita ao graduando criar condições para a investigação e discussão de questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna, enfocando os métodos de alfabetização, sendo esta sentença destacada como objetivo geral da disciplina. E para os objetivos específicos, encontramos:

- Refletir sobre a realidade do cotidiano escolar, buscando as relações e implicações dos fundamentos teóricos estudados para a construção de uma visão crítica referente à formação do professor alfabetizador;
- Programar e executar atividades que preparem o aluno para atuar como profissional em diferentes campos que tratem da aquisição e desenvolvimento da língua materna e
- Discutir criticamente os métodos de alfabetização e sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Seus conteúdos estão disponibilizados no Quadro 12:

CONTEÚDOS
Práticas de desenvolvimento da linguagem escrita
Teoria do Letramento e Estudos sobre Alfabetização
Programas e projetos de alfabetização atuais
Dilemas: prontidão para a alfabetização e cartilhas de alfabetização
Projeto didático para o trabalho com a leitura e escrita
Análise histórica dos métodos de Alfabetização
A prática construtivista na alfabetização
A Alfabetização como processo cognitivo
Psicogênese da alfabetização
Características e desafios dos níveis no processo de alfabetização - Emília Ferreiro
Alfabetizar-Letrando: abordagem discursiva

Quadro 12: Unidades e Conteúdos da disciplina "Didática da Alfabetização: Teoria, Princípios e Procedimentos"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Autores clássicos como Bakhtin, Ferreiro, Vygotsky demonstram a densidade teórica presente na bibliografia utilizada no decorrer do curso.

A segunda disciplina, "Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem histórica", encontrada na posição 17 do Quadro 11, oferece de acordo com o seu

cumprimento, 30 horas e é ofertada de forma semestral.

Apresenta como objetivo os seguintes tópicos:

- Oferecer uma visão histórica da relação entre os processos de invenção da escrita, de seu ensino na escola (alfabetização) e de sua penetração nas práticas discursivas letradas (letramento);
- Oferecer embasamento ao futuro pedagogo para um trabalho integrado com as práticas da escrita e do letramento, na escola e fora dela.

Seu programa visa proporcionar diferentes abordagens sobre escrita, alfabetização e letramento e, para isso, alguns conteúdos foram estabelecidos, sendo eles:

	CONTEÚDOS
1	A escrita enquanto código: produto cultural e histórico
2	O processo de legitimação da língua escrita: poder e dominação
3	A alfabetização no sentido estrito e o discurso pedagógico
4	A teoria da grande divisa e o modelo autônomo de letramento
5	O letramento e as práticas discursivas

Quadro 13: Unidades e Conteúdos da disciplina "Escrita, Alfabetização e Letramento: Uma abordagem histórica"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

Analisando o conteúdo programático destacado podemos notar um viés teórico, histórico e cultural, o que já poderia ser visto desde o título escolhido para nomear a disciplina. E a bibliografia apresenta-se como comprovação dessa sentença, uma vez que pontua obras específicas e pontuais sobre Escrita, Alfabetização e Letramento, não mencionando autores e/ou tópicos que indiquem a presença do lúdico no decorrer da disciplina.

E na terceira e última disciplina encontrada, nota-se sua presença na posição 22 do Quadro 11 e seu título "Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa" reflete sua principal abordagem que visa versar sobre conceitos teóricos referentes à língua e à linguagem.

O objetivo geral pontua que o graduando, conforme o andamento das aulas, poderá familiarizar-se com a leitura de uma grande variedade de gêneros, inserindo-se na comunidade dos leitores, aprendendo a selecionar informações pertinentes em diferentes suportes, compreendendo a perspectiva enunciativa com que os textos foram produzidos e posicionando-se criticamente.

E os objetivos específicos elencados na ementa resumem-se em:

- Estudar os principais mecanismos de textualização: a coesão nominal responsável pela continuidade temática, a coesão verbal e as conexões temporais ou lógicas responsáveis por marcar as articulações da progressão temática;
- Conhecer algumas das contribuições da psicolinguística para a compreensão do processo de leitura na construção do sentido e
- Envolver em uma intensa e variada prática de produção de textos, produzindo fichas, resumos ou resenhas de textos lidos para as diversas disciplinas, elaborando relatórios de experimentos ou de estudos do meio realizados, produzindo um diário de leitura para registrar impressões a respeito dos textos que for lendo, ao longo do curso, elaborando planos e registros de sua prática docente, etc.

O conteúdo programático da disciplina abrange uma diversidade de conceitos. O Quadro 14 elenca os assuntos abordados:

	CONTEÚDOS
1	Linguagem verbal e outras linguagens
2	Linguagem oral e escrita
3	Variação lingüística em uma abordagem sociolinguística
4	Temática, estrutura e características dos gêneros literários
5	Gêneros de tradição oral: trava-língua, parlendas, adivinhas...
6	Teoria da literatura e análise dos gêneros literários
7	Literatura Infantil
8	Coerência e coesão
9	Processos interlocutivos
10	Sistemas de escrita: história das lestras e do alfabeto
11	Sistema fonológico e sistema gráfico da língua
12	Morfo-sintaxe
13	Interpretação base alfabética da língua escrita

Quadro 14: Unidades e Conteúdos da disciplina "Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa"
Nota: Elaboração própria, pautada em informações obtidas no site da Instituição

É de importante destaque enfatizar que, apesar da extensão teórica oferecida, alguns assuntos, de acordo com o posicionamento prático do professor regente, podem ser trabalhados de maneira lúdica em sala de aula, como por exemplo os gêneros textuais. Trava-língua, parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, contos de fada, lendas mitos e fábulas possuem uma riqueza de interpretações, oferecendo ferramentas que possibilitem que o professor faça uso da ludicidade por meio de suas intervenções práticas.

Em um panorama geral, foram encontradas 3 (três) disciplinas que contemplem a temática sobre Alfabetização e nenhuma que ofereça temas relacionados a Ludicidade.

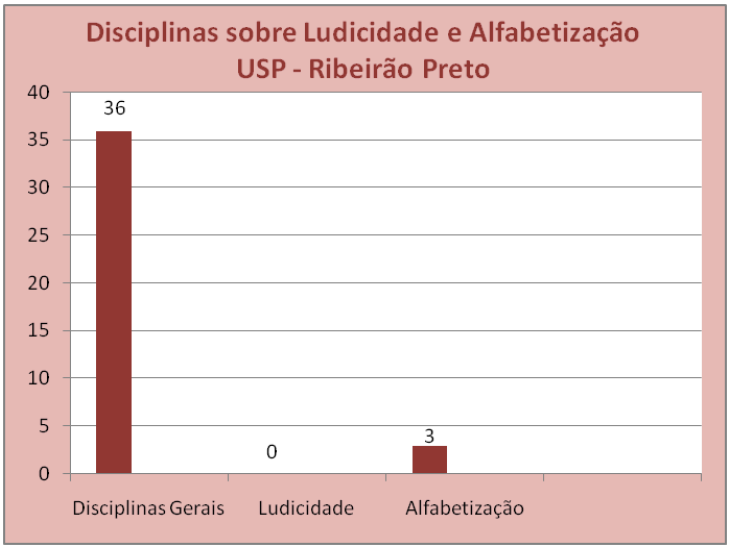


Gráfico 5: Disciplinas sobre Ludicidade e Alfabetização ofertadas na USP - Ribeirão Preto
Nota: Elaboração própria

O gráfico 5 ilustra a matriz curricular da Universidade de São Paulo, comparando temáticas gerais com as específicas sobre Alfabetização e Ludicidade. Das 39 disciplinas, 7,7% abrangem os conteúdos sinalizados na pesquisa e, novamente, quando entramos no âmbito da Ludicidade, a incidência é nula.

Após todo o procedimento de análise das Universidades destacadas podemos considerar a existência de lacunas envolvendo a formação docente no que diz respeito ao uso do lúdico como facilitador do processo de Alfabetização.

Os conceitos sobre Ludicidade e Alfabetização apresentam-se, quando sim, nos cursos de Pedagogia, de forma distinta.Não sendo possível observar uma relação entre os conceitos, demonstrando um distanciamento entre eles, uma que vez deveriam caminhar como formas complementares para possibilitar a aquisição do conhecimento por meio de procedimentos leves, divertidos e contribuintes para a internalização dos conceitos e avanço na aprendizagem.

Investir na formação inicial docente favorece em melhorias nas práticas pedagógicas, as quais possam ser pensadas e planejadas colocando as crianças como agentes em posição de destaque e detentoras do saber. Além de aperfeiçoar o crescimento profissional dos graduandos fornecendo elementos que colaborem com a construção do ser de forma integral, crítica e favorecendo a criatividade por meio de embasamento teórico e experiências práticas que comprovem a eficiência da ludicidade

principalmente se vier atrelada ao processo de Alfabetização e Letramento, buscando, assim, o trabalho simultâneo dos dois conceitos nas disciplinas ofertadas pelas Instituições.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS DE RELACIONAM NO ÂMBITO DAS PESQUISAS

Uma etapa relevante da pesquisa encontra-se na necessidade de compreender como o objeto de estudo escolhido apresenta-se em outros estudos. O tema está saturado? Existem lacunas? Quais são os direcionamentos? O levantamento destas questões orienta, traçando rotas primordiais a serem seguidas, elevando a premência da investigação proposta.

Mediante os questionamentos, torna-se indispensável encontrar as relações existentes referentes à Alfabetização e Ludicidade no âmbito das pesquisas, compreendendo assim, com maior clareza, como a temática encontra-se entrelaçada na visão dos pesquisadores.

Estudos no âmbito educacional são realizados constantemente e podem ser facilmente encontrados em diversos bancos de dados. Para afunilar a temática, visando encontrar pesquisas pertinentes à Alfabetização, foram selecionados trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mediante acesso e análise aos Anais das Reuniões Científicas. A escolha da base de dados ocorreu devido a sua importância significativa para as comunidades acadêmicas e científicas, de acordo com a representatividade da pós-graduação e o foco na Alfabetização e Letramento, conceitos centrais da pesquisa vigente.

A ANPEd foi fundada em 16 de março de 1978 e reflete um importante papel na luta pelo desenvolvimento da educação no Brasil e vem contribuindo para fortalecer as pesquisas de pós-graduação em educação, fornecendo visibilidade e trazendo debates pertinentes de acordo com as reuniões nacionais e regionais da Associação.

As reuniões passaram a acontecer de 2 em 2 anos e os trabalhos são expostos de acordo com os Grupos sinalizados abaixo, aproximando e separando as temáticas.

GRUPOS DE TRABALHO	TEMAS
GT02	História da Educação
GT03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT04	Didática
GT05	Estado e Política Educacional
GT06	Educação Popular
GT07	Educação de Crianças de 0 a 6 anos
GT08	Formação de Professores
GT09	Trabalho e Educação
GT10	Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11	Política da Educação Superior
GT12	Currículo
GT13	Educação Fundamental
GT14	Sociologia da Educação
GT15	Educação Especial
GT16	Educação e Comunicação
GT17	Filosofia da Educação
GT18	Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT19	Educação Matemática
GT20	Psicologia da Educação
GT21	Educação e Relações Étnico-Raciais
GT22	Educação Ambiental
GT23	Gênero, Sexualidade e Educação
GT24	Educação e Arte

Quadro 15: Grupos de Trabalho ANPEd
Nota: Elaboração própria

Trabalharemos aqui, com o GT10, o Grupo de Trabalho sobre Alfabetização, Leitura e Escrita.

A última Reunião ocorreu no ano de 2021 com a 40ª Edição. Um recorte foi necessário mediante a quantidade de estudos apresentados no conglomerado de todas as edições, para tal, foram selecionadas as seguintes reuniões, compreendendo os anos de 2012 a 2021 e 6 edições:

EDIÇÕES	ANO	TRABALHOS	LOCAL
35ª	2012	17	Porto de Galinhas - PE
36ª	2013	13	Goiânia - GO
37ª	2015	20	Florianópolis - SC
38ª	2017	12	São Luís do Maranhão
39ª	2019	15	Niterói - RJ
40ª	2021	35	Belém do Pará

Quadro 16: Recorte objeto de pesquisa
Nota: Elaboração própria

Dando início as análises com a 35ª Edição, a qual ocorreu no ano de 2012 em Porto de Galinhas – PE, focando nossos olhares no GT 10 sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, nos deparamos com um total de 17 trabalhos apresentados. O Quadro 17 fornece informações pertinentes sobre cada um deles.

	TÍTULOS
1	Do acervo ao leitor: por uma politica da diferença no campo da Literatura Infantil
2	Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura
3	Cultura escrita e iniciação cientifica na formação de professores em um curso normal superior
4	Escrita, escritura e sociedade escrituária no cotidiano de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária
5	Usos de letramento escolar na produção escrita de adolescentes
6	"Ah, eu acho a oralidade muito importantissima, meu Deus!" O propósito da prática docente no ensino da oralidade
7	Ensino de História, Historiografia e produção de sentido em práticas de letramento
8	Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental
9	Ensino de Gramática/análise lingüistica: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
10	Construção de subjetividade: uma análise do diálogo das crianças com o discurso da escola
11	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Lingua Portuguesa
12	As relações entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos
13	Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida
14	A criança de seis anos e o Ensino Fundamental
15	Práticas de produção de textos escritos no ensino técnico integrado ao médio
16	Letramento: identidade e cotidiano entre jovens Xakriabá
17	Aparência e essência no ensino da leitura

Quadro 17: 35ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

Todos os trabalhos expostos tratam do processo de Alfabetização permeiam diversos assuntos referentes ao eixo central do Grupo. Foi necessário então, filtrar, mediante a leitura, os estudos que refletiam a Alfabetização e, em concomitância, a ludicidade.

Nos deparamos assim com o primeiro estudo que oferece esse entrelaçamento de conceitos, intitulado "Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental", sinalizado na posição 8 do Quadro 17.

O trabalho tem como autoria Ana Caroline de Almeida e apresenta discussões em torno da criança de seis anos no Ensino Fundamental e o quanto essa mudança

afetou/afeta a estrutura educacional no Brasil.

De acordo com Almeida (2012) o ponto auge da discussão reflete aspectos relacionados a "como a organização curricular para essas crianças, a questão de como o tempo e o espaço são utilizados […], o lugar do lúdico nas práticas pedagógicas, a alfabetização e o letramento" (Almeida, 2012, p.1).

A criança, que agora, adentra o âmbito escolar com seis anos de idade, precisa se deparar com um lugar pensado e estruturado para atender o seu processo de desenvolvimento, visando espaço e tempo, acima de tudo, para atividades lúdicas. Faz-se necessário entender como os professores alfabetizadores receberam essas crianças e como suas práticas pedagógicas se mostraram (ou não) afetuosas e respeitosas com o contexto.

Segundo Almeida (2012), às professoras, mediante entrevista e períodos de observação realizados em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, trabalhavam a alfabetização por meio de um processo abstrato, focando os objetivos do processo em cópias de textos, alfabetos, frases, palavras, frisando também, exercícios de memorização.

Nas atividades de leitura, eram propostos alguns projetos como o "Ciranda da Leitura", que consistia em levar para casa, toda semana, um livro escolhido por eles e na entrega ocorria o reconto da história escolhida. A leitura de uma história também era realizada diariamente pela professora. Mesmo propondo tais atividades, a autora enfatiza que os objetivos que permeavam os exercícios de leitura, eram exclusivamente para reforçar o treino do código, com fundamentos dirigidos os quais reforçavam "o caráter obrigatório dessa leitura em detrimento à possibilidade de uma leitura livre e prazerosa" (Almeida, 2012, p.11).

De acordo com as considerações finais de Almeida (2102), torna-se claro a defesa, atualmente, do processo de alfabetização na perspectiva do letramento, porém, nota-se que as práticas pedagógicas não fornecem elementos pertinentes para que as crianças sejam alfabetizadas e letradas, mas sim cópias de textos que reforçam a concepção de escrita por meio, único e exclusivo, de transcrição de códigos.

Observa-se por meio da leitura do estudo em questão, que existiu a preocupação da autora em demonstrar a importância da ludicidade por meio da utilização de práticas lúdicas durante o processo de alfabetização. Nota-se, também, que os períodos de observação foram permeados pela tentativa de projetos lúdicos, mas com objetivos que se distanciam da perspectiva em questão, reforçando a necessidade de reflexão mediante

as questões complexas impostas pelo processo de alfabetização e o auxílio da ludicidade nesse quesito.

O próximo trabalho que abrange as temáticas centrais da pesquisa, encontra-se na posição 13 do Quadro 17, apresenta como título “Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida” e tem como autoras Ivânia Pereira Midon de Souza e Cancionila Janzkovski Cardoso.

A pesquisa parte de um problema recorrente no processo de aprendizagem: o fracasso escolar. Mediante a exposição das adversidades, as autoras buscam especificar práticas de sucesso de professoras imersas nos contextos de alfabetização e letramento.

Ao longo das discussões, eleva-se o uso do lúdico como aliado ao ensino, evidenciando práticas como contação de história, utilização de contos, escrita compartilhada, coletiva e espontânea.

Ainda de acordo com Souza e Cardoso (2012):

> Há que se ressaltar que um ponto forte observado […] é a utilização de textos lúdicos para a alfabetização e letramento. Tal opção é fruto da união de dois conceitos norteadores de sua prática: o conceito de texto […], e o conceito de criança como ser em desenvolvimento, com características psicológicas distintas dos adultos. Isso colabora para que a alfabetização ocorra por meio de brincadeiras com músicas, leitura e dramatizações de cantigas de roda, quadrinhas, parlendas, adivinhas, versos, trava-línguas, rimas e literatura infantil. Tal escolha denota que a alfabetizadora tem uma concepção de infância orientando sua prática, o que fortalece as chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem (Souza; Cardoso, 2012, p.12).

Souza e Cardoso (2012) finalizam concluindo que o triunfo oriundo do processo de alfabetização e letramento refletem mediante a aplicação de diversas ações englobando a aprendizagem do sistema alfabético e atividades propensas às práticas sociais, ações essas aliadas à ludicidade.

E o último trabalho que apresenta as temáticas Alfabetização e Ludicidade, compreende a posição 14 do Quadro 17, intitulado “A criança de seis anos e o Ensino Fundamental", da autora Maria Aparecida Lapa de Aguiar.

A pesquisa em questão oferece discussões acerca do Ensino Fundamental de 9 anos e suas “implicações para se repensar aspectos relacionados à infância, à formação das professoras e aos processos de alfabetização” (Aguiar, 2012, p. 1).

A autora enfatiza que a necessidade de reconsiderar o ensino, o espaço e o tempo, engloba a necessidade de garantir o direito de brincar desse aluno, que agora passa a ter um tempo menor na Educação Infantil, sendo necessário, portanto, uma reorganização considerando as necessidades reais da criança e assegurando a plenitude de sua infância.

Mediante períodos de observação realizados por Aguiar (2012), uma das escolas escolhidas para a coleta de dados consistia em salas de alfabetização adaptadas para receber as crianças de 6 anos, advindas do Ensino Infantil. Carteiras e cadeiras adequadas ao tamanho, brinquedos dispostos dentro das salas de aula, cartazes coloridos com informações visuais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, faziam parte do ambiente e sua ressignificação para receber e acolher os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, prezando para que a ruptura da passagem contenha os menores prejuízos possíveis.

Projetos lúdicos também foram encontrados nas práticas das professoras alfabetizadoras, como a "Horta Escolar", trazendo a ludicidade associada ao ensino da leitura e escrita, sendo trabalhado por meio de diversas abordagens.

Tanto as professoras, quanto a escola, reconhecem "[...] o brincar como atividade própria e necessária à infância" (Aguiar, 2012, p. 8). Elas também apontam diferenças cruciais comparando a criança de 6 anos à criança de 7 anos, sendo uma delas a necessidade do brincar e o reforço delas em não limitar essa atividade no espaço escolar.

Aguiar (2012) conclui enfatizando que a criança do 1º ano do Ensino Fundamental necessita passar por esse processo de forma amena, com ambiente adaptado e práticas lúdicas, a fim de assegurar seus direitos, contribuir para seu desenvolvimento e preservar a infância.

Voltando as informações encontradas no Quadro, a Edição 35 da Reunião Nacional da ANPEd, contou com 17 estudos apresentados no GT 10, dentre eles, somente 3 envolviam a temática sobre Alfabetização e Ludicidade, entrelaçando os conceitos e enfatizando a importância de trabalhá-los de forma conjunta, contribuindo assim para o desenvolvimento e aquisição da leitura e escrita.

O gráfico 6 ilustra o intervalo quantitativo de trabalhos encontrados de acordo com os temas selecionados:

Gráfico 6: 35ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade
Nota: Elaboração própria

Como observado, 18% das pesquisas fazem menção ao tema proposto para análise.

Prosseguindo para a Edição 36 das Reuniões Nacionais da ANPEd, ocorrida no ano de 2013, encontramos um total de 13 trabalhos apresentados no GT10.

O Quadro 18 relata os títulos das pesquisas e as quantificam.

	TÍTULOS
1	A prática de professores da Língua materna no Ensino Fundamental da Baixada Fluminense (RJ): A produção textual escrita e avaliação
2	Memórias de Alfabetização no espaço doméstico: mediadores e seus modos de transmissão da leitura e escrita
3	Leitores rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuidos à leitura
4	Palavra de professor: ensino, leitura e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em Letras
5	O ensino da proferição de textos
6	A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler
7	Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º Ciclo
8	"Professora, "ocê" "ocê", não é "ocê, ta faltando o "V". "Entendeu? Eles vão questionar isso". A propósito da compreensão docente sobre o ensino da variação lingüística
9	O auto-criador e o(s) outros(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores
10	Entre cursos e discursos: o discurso político de formação de professores alfabetizadores no programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo e a busca da escola de qualidade
11	Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência
12	A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPEd: espaços e temas
13	O desafio do "Alfabetizar letrando" em sala de aula: um estudo de caso

Quadro 18: 36ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

Prosseguindo com o filtro estipulado no início da pesquisa, os quais focamos em trabalhos que contenham a temática Alfabetização e Ludicidade, não encontramos nenhuma pesquisa apresentada na 36ª Edição.

As pesquisas apresentadas compreendem concepções teóricas sobre Alfabetização e Letramento e denotam temas específicos, em sua grande maioria, abrangendo Gramática, Literatura e Leitura, e não fazem nenhuma menção ao lúdico.

Na 37ª Edição que ocorreu em São Luís do Maranhão no ano de 2017, encontramos nos anais da Reunião, 20 trabalhos apresentados no Grupo sobre Alfabetização.

	TÍTULOS
1	Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC
2	Práticas colaborativas, reflexões sobre gramática e análise lingüística no ensino de Língua Portuguesa
3	Competências argumentativas democráticas: uma análise da presença de modalizações, justificativas e contra-argumentos na argumentação das crianças
4	Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1993-2000)
5	Leitura e escrita na engenharia: práticas na interface acadêmica e mundo do trabalho
6	Movimentos de repetição na formação de leitores em aulas de química no Ensino Médio
7	Experiências de leitura de alunos no contexto escolar e extraescolar
8	Cenas de leitura e ciência hoje das crianças: modos de uso e apropriação da revista em sala de aula
9	Da sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola
10	(Sub) versões e (des) encontros de "dar a ler "na formação docente: a leitura como partilha sensível
11	Ler de novo ou ler o novo? Práticas de leitura de crianças na biblioteca pública
12	Afinal, a oralidade pode se ensinada? O que propõem os livros didáticos de Língua Portuguesa?
13	Vozes que silenciam, silêncios que ressoam: as (des) venturas da escrita na Universidade
14	O ensino da Língua Portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos
15	O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA
16	Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros
17	"Quem gostou da história?"... A compreensão de leitura na Educação Infantil: possibilidades e desafios
18	Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens
19	Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras
20	Cartografando a construção do atual perfil de leitor de textos literários egresso das aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Quadro 19: 37ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

Dentre os 20 encontrados, selecionamos o primeiro trabalho que reflete a

importância da Ludicidade no processo de Alfabetização, principalmente nas mediações de leitura no âmbito escolar. Intitulado “Da sala de Dona Benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola”, tem como autoria Sonia Travassos e fornece elementos para compreender o uso do lúdica das mediações de leitura com crianças do 1º ano de Ensino Fundamental.

Segundo Travassos (2015) a pesquisa aponta “algumas práticas de mediação que podem contribuir para o encontro de crianças com a literatura […], apontando ainda para alguns de seus modos de ler” (Travassos, 2015, p.2). Utilizar de elementos lúdicos, como contação de histórias, aproxima as crianças do universo da leitura, aguça a curiosidade e coloca o aluno em posição de destaque, imerso na cultura letrada, contribuindo para a formação de leitores.

> Estratégias tais como ler e provocar um diálogo após a leitura, ler oralmente, buscando recursos de entonação e da voz, ler em capítulos, adaptar a linguagem à experiência do leitor iniciante, quando necessário, dialogar com os ouvintes ao longo das narrações sobre as situações das histórias e sobre a arte literária, buscar verossimilhança entre os personagens das histórias e os ouvintes, mostraram-se provocativas para as crianças do Sítio, levando-as a identificarem-se com as personagens dos livros que ouviam, elaborando sentidos para suas histórias e dialogando com o mundo no qual estão inseridos (Travassos, 2015, p.16).

Travassos (2012) sinaliza o quanto as diversas mediações de leitura, utilizando os livros de Monteiro Lobato, contribuíram para a ampliação da cultura das crianças e o quanto as estratégias lúdicas envolvem os leitores e auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

O próximo trabalho encontrado refere-se às autoras Carolina Figueiredo de Sá e Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e traz como título “Práticas de Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens”. O referido estudo foi apresentado no ano de 2015.

Apresenta-se como um estudo de estratégias docentes com o intuito de oferecer atividades diversificadas para contribuir com o aprendizado de salas multisseriadas.

De acordo com Sá e Pessoa (2015), a pesquisa foi realizada no âmbito escolar e consistiu em períodos de observação, os quais relataram as práticas docentes, permeadas pela ludicidade, em salas de aula em processo de alfabetização.

As professoras participantes da pesquisa realizavam atividades em grupos ou

duplas, de acordo com a heterogeneidade presente em sala e considerando crianças alfabéticas e não alfabéticas. Dentre as práticas lúdicas administradas, foram encontradas: auxílio do alfabeto móvel para leitura, jogo da pescaria para leitura e escrita, jogos de ditados de palavras, bingo da letra inicial, jogo para identificar a letra faltante, apresentação musical, jogo dos sons, músicas, jogo de trilha, além de leitura em voz alta e silenciosa.

As atividades lúdicas coletivas favorecem, segundo Sá e Pessoa (2015), a autonomia, interação, aprendizagem e cooperação. Os momentos de ludicidade, por serem flexíveis, acabam por reforçar o respeito às especificidades das crianças.

E por fim, nos deparamos com o trabalho "Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras", apresentado em 2015 por Ywanoska Gama.

O intuito do trabalho era analisar as práticas docentes no processo de alfabetização e as suas relações com a formação continuada. Aqui também notamos uma variedade de atividades lúdicas sendo trabalhadas com o intuito de contribuir com o processo de alfabetização.

A pesquisa enfatiza a importância dos jogos e das diversas abordagens existentes para influenciar positivamente durante o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Gama (2015), em um período de observação pode constatar que:

> O uso de jogos diversos voltados à alfabetização era também frequente. A professora inclusive dispunha, em seu armário, de uma caixa de jogos distribuídos pelo MEC, com os quais tinha um grande zelo. Mencionou mais de uma vez que havia participado de formações com o CEEL, que produziu os jogos. Em uma das aulas, no intervalo da merenda, após duas rodadas de jogos – Bingo da letra inicial e Troca letras, a professora destacou que tais jogos permitiam uma diversidade de variações e desdobramentos (Gama, 2015, p. 10).

As docentes também participavam do processo de confecção de alguns jogos, os quais eram pensados e adaptados por meio de relatos experienciais de pares produzidos durante as formações, buscando cada vez mais a motivação das crianças por meio do lúdico. Jogos como bingo de letras, bingo de palavras, palavras escondidas ou misturadas, ditado maluco, cruzadinha, são alguns exemplos das ferramentas utilizadas no processo de alfabetização, os quais refletiam em grandes saltos de desenvolvimento

relacionados à aprendizagem.

O gráfico 7 reflete a comparação com a totalidade de artigos apresentados frente aqueles que abrangem a temática central da pesquisa.

Gráfico 7: 37ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade
Nota: Elaboração própria

Somente 15% dos trabalhos apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPEd demonstram a Ludicidade como potencial ferramenta para o processo de alfabetização.

Prosseguindo as análises, passamos agora para a 38ª Edição, no ano de 2017. Nos Anais da Reunião encontramos 12 trabalhos apresentados no GT10, sendo eles expostos no Quadro 20:

	TÍTULOS
1	Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados
2	Criança faz poesia? Reflexões acerca da leitura, fruição e criação poéticas no chão da sala de aula
3	As experiências com a leitura literária na/para a formação de professores alfabetizadores
4	Reflexões sobre as práticas letradas no ensino superior
5	O lugar da leitura e da escrita em contexto de inovações metodológicas na Educação Superior em Engenharia
6	Alfabetização emancipadora com crianças: "artesanar" leituras da palavramundo
7	É necessário ensinar a produzir seminário? Reflexões sobre a didatização, práticas de ensino e representações de leitura
8	A literatura contada pelo cotidiano escolar: entre livros didáticos, práticas de ensino e representações de leitura
9	Docência no Sertão Baiano: Formação e prática de professoras alfabetizadoras
10	Inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na abordagem de conteúdos de literaturas de Língua Portuguesa em livros didáticos de Português – Ensino Médio disponibilizados pelo PNLD 2015-2017
11	O uso de entrevistas de autoconfrontação na pesquisa sobre alfabetização: refletindo sobre a gênese das práticas cotidianas
12	Literatura e formação – redescobrir o prazer do texto entre as margens do Sistema Solar

Quadro 20: 38ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

O trabalho 2, intitulado "Criança faz poesia? Reflexões acerca da leitura, fruição e criação poéticas no chão da sala de aula", com autoria de Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira e Eliane Santana Dias Debus, demonstra o quanto o lúdico encontra-se presente no estudo poético.

A autora enfatiza que a leitura da poesia não permanece somente no âmbito da linguagem, ela permeia as brincadeiras e assume um caráter lúdico por meio de uma nova maneira de enxergar o mundo.

> A criança brinca com as palavras. […] As expressões ou palavras infantis surpreendem pela originalidade e surgem por meio do diálogo brincante que a criança estabelece com o mundo que a cerca. Quando nos perguntamos "se a criança faz poesia", estamos nos referindo a esse modo lúdico de ela lidar com a linguagem, mas não somente. Queremos, sobretudo, pensar acerca da experiência empírica da criação oral/escrita de poemas pelas crianças, em especial àquelas que estão nos primeiros anos de escolaridade (Silveira; Debus, 20177, p.8).

A poesia instiga a imaginação, o movimento de criação. "Mais do que projetar um poeta, brincar de fazer poesia é, sobretudo, instrumento de desenvolvimento da imaginação criadora do homem" (Silveira e Debus, 2017, p. 14). E é na criação infantil que encontramos a ludicidade.

Seguindo a dinâmica proposta, encontramos o trabalho “As experiências com a leitura literária na/para a formação de professores alfabetizadores”, de Fernanda de Araújo Frambach.

De acordo com Frambach (2017), a leitura vinculada à literatura necessita estar presente em dois momentos: “[...] como objeto lúdico, para o simples entretenimento; e como pretexto para o ensino curricular, utilizando as obras literárias como instrumental para uma apresentação considerada “lúdica” dos conteúdos […]” (Frambach, 2017, p. 13-14).

A literatura, segundo a autora, deve ser trilhada mediante interações lúdicas, contribuindo assim, para o sucesso no processo de alfabetização, uma vez que as crianças encontram-se imersas em um ambiente exploratório, reflexivo e prazeroso.

A próxima pesquisa, “Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavramundo”, com autoria de Franciane Sousa Ladeira Aires, de 2017, oferece elementos pertinentes relacionando os conceitos Alfabetização e Ludicidade, demonstrando como eles se relacionam e acabam por fornecer melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

“Cada um cria sua própria realidade, a interpreta ou a transforma, colorindo emocionalmente […]. Não é aceitar o que está posto, é um acontecimento de renovação, de libertação” (Aires, 2017, p. 1). Essas palavras refletem a concepção de ludicidade e enfatiza as particularidades do lúdico.

De acordo com Aires (2017), foi proposta a realização de Oficinas de Artesanato e Alfabetização, com a participação de artesãos da própria comunidade em que a escola participante encontra-se inserida. Dividida em três etapas, o Projeto consistia em apresentar o tema aos alunos; produzir o artesanato e, por fim, era proposta a Alfabetização.

Aliar o artesanato ao processo de Alfabetização implicou, segundo Aires (2017), em:

> […] enriquecimento da autonomia, o respeito pela autenticidade, o fortalecimento da relação interpessoal, o despertar da amorosidade e a consciência de si dentro da sociedade. Movimentos que transbordaram criatividade, instigaram a criticidade e favoreceram a leitura, de forma livre […] (Aires, 2017, p. 18).

O próximo trabalho que apresenta relação entre os temas, é o intitulado “O uso

de entrevistas de autoconfrontação na pesquisa sobre Alfabetização: refletindo sobre a gênese das práticas cotidianas", escrito por Ywanoska Maria Santos da Gama, em 2017.

Gama (2017) relata sobre o percurso de construção das práticas de Alfabetização, buscando "[...] observar a construção de práticas de alfabetização no cotidiano de sala de aula; identificar, na rotina, as atividades relacionadas à alfabetização e como as professoras justificavam suas escolhas […]" (Gama, 2017, p1-2).

O trabalho faz menção ao uso de jogos em sala de aula. As professoras alfabetizadoras destacam a importância de utilizá-los e de como diversas abordagens podem partir diante as regras iniciais, buscando adaptações de acordo com a necessidade e especificidade de cada turma, trazendo a ludicidade para o âmbito escolar.

O gráfico 8 ilustra a proporção de trabalhos apresentados comparados aos que abrangem o entrelaçamento entre Alfabetização e Ludicidade.

Gráfico 8: 38ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade
Nota: Elaboração própria

Podemos observar que, de 12 trabalhos apresentados no GT10, em 2017, 33% referem-se ao tema estipulado inicialmente na pesquisa.

Partindo para a análise da penúltima Edição selecionada, notamos de acordo com o Quadro 21, a apresentação de 15 trabalhos.

	TÍTULOS
1	A autoformação das professoras alfabetizadores e a qualidade do ensino
2	Da relação do aluno de escolas públicas brasileiras de Ensino Médio com a leitura literária: entre qualidades e possibilidades
3	Gêneros textuais/discursivos e capacidade de linguagem dominante: análise dos livros didáticos de alfabetização destinados às escolas públicas brasileiras
4	Folhinhas de Algibeira do século XIX: suas tipologias e os possíveis leitores
5	Por mais leitores proficientes: a progressão do ensino da leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização
6	Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética
7	A organização do trabalho pedagógico: o olhar das docentes face à apropriação da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização
8	Alfabetização como processo discursivo: apropriação da linguagem escrita com base na interação e discursividade
9	Concepções de alfabetização e formação nos programas nacionais de formação de alfabetizadores no Brasil
10	A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural
11	Apropriação da concepção de alfabetização do PNAIC: elementos para uma reflexão a partir do que ocorreu na sala de aula de uma escola pública
12	Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r) existir na sala de aula
13	O papel do professor nas práticas de leitura, escrita e oralidade em contexto de aprendizagem ativa na Educação Superior em engenharia
14	O lugar da sala de leitura e da biblioteca na escola
15	Histórias da alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul: a utilização de cartilhas nas escolas da Rede Pública (1979-2017)

Quadro 21: 39ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

De acordo com a leitura realizado dos trabalhos apresentados na 39ª Edição da Reunião Nacional da ANPEd e filtrando conforme a temática estipulada, nos deparamos com a pesquisa intitulada "A mediação entre a cultura literária e o sujeito leitor: uma reflexão a partir da teoria histórico-cultural", com autoria de Ana Maria Moraes Scheffer e Hilda Aparecida Linhares da S. Micarello.

A pesquisa reflete o quanto intervenções pautadas na ludicidade favorecem o processo de alfabetização, refletindo em crianças empenhadas, imaginativas e curiosas.

De acordo com Scheffer e Micarello (2109), a escola participante do estudo, possuía um Projeto desenvolvido por meio de histórias de Monteiro Lobato. Trabalhando com o Sítio do Pica Pau Amarelo, "a professora demonstra organizar a sua prática educativa com base em atividades sequenciadas, com desdobramentos que são construídos na interação com a turma" (Scheffer; Micarello, 2019, p. 5).

A sala de leitura, local comumente utilizado pelas professoras participantes, assim como as práticas vinculadas à leitura, refletem fortemente a presença do lúdico como aliado no processo de ensino e aprendizagem.

> O espaço da sala de leitura da escola foi fundamental para favorecer essas e outras interações porque havia condições de mobilidade e de exploração do espaço, permitindo que as ações das crianças intensificassem o cronotopo da sala de leitura. Assim sendo, a sala de leitura passa a ser um local de acolhida e de promoção de vivências que motivam a aventura, que possibilitam o deslocamento para outros tempos-espaços. A partir do contato com as histórias que combinam fantasia e realidade e da apropriação que delas são feitas, a produção de narrativas é estimulada. A leitura literária desenvolvida por essa professora na sala de leitura ofereceu ao pequeno leitor uma relação diferenciada com a literatura, o que contribui para a produção de sentidos outros para a narrativa e a própria vida das crianças. A mediação da professora proporcionou aos pequenos uma aventura, uma brincadeira (Scheffer; Micarello, 2019, p.5).

Caminhando com a leitura dos demais trabalhos apresentados, nada mais pôde ser observado, referindo-se aos conceitos sobre Alfabetização, Letramento e suas relações.

Mediante a única pesquisa encontrada, a qual fazia menção a temática sinalizada, o gráfico 9 quantifica o que fora explanado anteriormente:

Gráfico 9: 39ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade

Nota: Elaboração própria

Do total de trabalhos apresentados na 39ª Edição, somente 6% abordam o lúdico presente no processo de Alfabetização.

De acordo com a seleção estipulada de 6 Edições para análise, partimos para a última, 40ª Edição, referindo-se ao ano de 2021 e expondo 36 trabalhos apresentados no GT10, conforme explanado no Quadro 22:

	TÍTULOS
01	As práticas de alfabetizadoras da EJA: aspectos peculiares e a dificuldade de (re)construir os fazeres cotidianos
02	Por uma perspectiva discursiva da alfabetização em muitos tempos: das formações de alfabetizadores e das crianças aprendentes da escrita
03	Relações de futuros pedagogos com a escrita acadêmica na Universidade
04	Pandemia de COVID-19 e práticas de leitura de jovens concluintes do Ensino Técnico de Nível Médio: apontamentos para pensar o futuro da formação de leitores jovens
05	Movimentos de leitura e escrita no trabalho com projetos de letramento: o caso do Miegi
06	As intervenções didáticas das professoras alfabetizadoras em contextos de ensino remoto
07	Alfabetizar letrando: Tateamentos de uma professora considerada boa alfabetizadora
08	Alfabetização na pandemia: desafios apontados por professoras
09	Tensões sobre o ensino de Gramática/Análise Linguística enfrentadas por professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental
10	Alfabetização e leitura literária: tempos de pandemia e ensino remoto
11	Os sentidos da escrita para crianças frente à proposta de texto livre
12	Práticas de leitura e escrita no cotidiano de uma turma de nível II da Educação Infantil? Um estudo realizado em uma escola do interior do Rio Grande do Sul
13	Tempo de aprender: o reducionismo da alfabetização
14	"Susto tem quatro letras": escrita inventada e tipos de mediação na alfabetização de crianças de 6 anos
15	Os jogos teatrais no processo de alfabetização discursiva
16	Formação continuada de professores e a avaliação de uma política pública para alfabetização escolar
17	O circuito de cinco obras da poesia infantil brasileira: *O menino poeta* (Henriqueta Lisboa), *Ou isto ou aquilo* (Cecília Meireles), *Pé de pilão* (Mário Quintana), *A Arca de Noe* (Vinicius de Moraes), e *É isso ali* (José Paulo Paes)
18	A implantação da PNA em tempos de educação remota
19	Aquisição da linguagem escrita e imaginação infantil: reflexões a partir da perspectiva histórico-cultural
20	Diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos de alfabetização: o que é ofertado para a produção escrita?
21	Louvor como práticas de letramento em um grupo de estudos Bíblicos Pentecostal
22	O que sustenta e caracteriza uma prática discursiva de Alfabetização? indagações de professoras alfabetizadoras
23	Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto? Uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa alfabetização em rede
24	Literatura indígena: movimento para demarcação do território simbólico
25	Grupos de pesquisa e as tendências na ancoragem teórica para a Alfabetização
26	Letramentos implicados: para ler e escrever "Cartas da Amazônia para o mundo"
27	Abrir os ouvidos à Consciência Fonológica na Alfabetização: escutar a língua com as crianças
28	Letramentos acadêmicos: confluências teóricas e didáticas
29	Aprendizagem da leitura e escrita: o fenômeno da desordem com pertinência
30	Letramento religioso de devotos em cartas para o Bom Jesus da Lapa
31	Transformação docente: impactos da vivência em Grupo de Estudos sobre a perspectiva discursiva na Alfabetização
32	Leitura e escuta: a experiência da "palavramundo" em bibliotecas comunitárias
33	Narrativas surdas na Pós-Graduação: Alfabetização e Letramento em foco
34	A alfabetização e o ensino remoto emergencial: as (im)possibilidades do trabalho pedagógico
35	Formação literária, espaços de leitura e Alfabetização nas Políticas Públicas e em contextos da prática
36	Alfabetização como garantia de direito social

Quadro 22: 40ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos GT 10
Nota: Elaboração própria

Através das leituras, o primeiro trabalho encontrado foi “Alfabetizar letrando: tateamentos de uma professora considerada boa alfabetizadora”, escrito por Maria Geiziane Bezerra Souza e Alexsandro da Silva, apresentado no ano de 2021.

De acordo com as autoras, a professora participante da pesquisa apresentava diversas intervenções práticas que fizeram com que ela fosse considerada uma boa profissional dentro de seu campo de atuação, isto é, a alfabetização. Focando no objetivo proposto, o uso de jogos utilizados em sala, refletia em um melhor desenvolvimento da consciência fonológica de seus alunos e era muito valorizado em seu trabalho, influenciando positivamente no sucesso referente ao processo de ensino da leitura e escrita.

Prosseguindo com as análises, o trabalho “Os jogos teatrais no processo de alfabetização discursiva” de Rogério Luís Bauer, apresentado em 2021, enfatiza a contribuição de Jogos Teatrais utilizados como auxiliadores no aprendizado das crianças. Trazendo o lúdico como ferramenta de aprendizagem para o processo de Alfabetização.

Segundo Bauer (2021), “[...] o trabalho de alfabetização pode inserir em seu repertório de atividades contribuintes para a apropriação do conhecimento, as relacionadas aos Jogos Teatrais” (Bauer, 2021, p. 4). Uma vez que permite interação e mediação entre professor/aluno, reflete atividades produzidas de sentidos, proporciona voz e escuta às crianças, posicionando-as como protagonistas de seu próprio aprendizado.

E finalizando a etapa de leitura e análise dos trabalhos apresentados na Reunião Nacional da ANPEd, encontramos o trabalho intitulado “Conhecimentos e estratégias didáticas para Alfabetização no ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa alfabetização em rede”, escrito por Renata Sperrhake e Luciana Piccoli, no ano de 2021.

A pesquisa apresentava como objetivo o mapeamento de estratégias didáticas vinculadas à alfabetização no âmbito do ensino remoto. Buscando o constante contato com as crianças, por meio de inúmeras mobilizações, a motivação e participação dos alunos ocorreu por meio de atividades com caráter lúdico, sempre associadas ao processo fonológico de alfabetização.

> A estratégia didática de utilização de recursos com viés mais lúdico na alfabetização é recorrente no ensino presencial e

> encontra possibilidade de adaptação para o ensino remoto, envolvendo também a família. A não presencialidade, pelos relatos das professoras, não as impede de propor jogos e brincadeiras envolvendo conhecimentos da alfabetização. São citados jogos como trilha, bingo, batalha de palavras, trinca mágica, jogo da memória, entre outros, incluindo aí os jogos em plataformas online (Sperrhake; Piccoli, 2021, p. 4).

Com isso, conseguimos ilustrar, com o auxílio do Gráfico 10, as leituras encontradas referentes às concepções de Alfabetização e Letramento, juntamente com o entrelaçamento dos conceitos:

Gráfico 10: 40ª Reunião Nacional ANPEd – Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade
Nota: Elaboração própria

Da totalidade de trabalhos encontrados, 8% abrangem a temática sinalizada, fazendo menção ao auxílio e importância do uso do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Finalizando as leituras e análises dos trabalhos, nos deparamos com um cenário geral, ilustrado pelo Gráfico 11:

Gráfico 11: Total de Trabalhos sobre Alfabetização e Ludicidade
Nota: Elaboração própria

De um total encontrado, mediante os filtros selecionados, os quais correspondiam às 6 últimas Edições (35, 36, 37, 38, 39 e 40), referentes aos anos de 2012, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021, nos deparamos com 113 trabalhos apresentados nos Grupos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita. Somente 12% deles demonstram a importante relação entre Alfabetização e Ludicidade.

De acordo com os dados obtidos, podemos considerar a existência de uma lacuna no que diz respeito ao tema abordado, não considerando essa relação dualista e sua extrema necessidade de entrelaçamento das concepções no âmbito escolar.

Essas lacunas podem ser enfrentadas mediante investimento na formação inicial e continuada, uma vez comprovada a defasagem nos cursos de Pedagogia, os quais acabam por relacionar, quando sim, minimamente o conceito de Ludicidade ao de Alfabetização, criando assim, reflexos futuros nas práticas docentes.

Compreender como a temática da pesquisa ocorre em outros âmbitos, apresenta-se de extrema relevância para observar a saturação, ou não, do tema, além de ampliar os olhares e suas possíveis intervenções com o intuito de alancar ferramentas para contribuir com a diminuição das lacunas encontradas e comprovar a relevância dos estudos, oferecendo questionamentos para futuras pesquisas.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE: COMO OS CONCEITOS SE RELACIONAM NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nos últimos 14 anos, o Brasil implementou diversos programas de alfabetização, com foco em reduzir o analfabetismo, elevar a qualidade do ensino e democratizar o acesso à educação básica, especialmente para crianças e adultos em situação de vulnerabilidade. Esses programas refletem tanto as metas de desenvolvimento educacional do Brasil quanto as orientações de organismos internacionais como a UNESCO. O Quadro 23 destaca os principais programas nesse período:

ANO	NOME PROGRAMA
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
2018	Programa Mais alfabetização (PMALFA)
2019	Política Nacional de Alfbetização (PNA)
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Quadro 23: Programas de Alfabetização
Nota: Elaboração própria

3.3.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa criado pelo governo brasileiro em 2012, com o objetivo de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa iniciativa surgiu em resposta aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, como o elevado índice de analfabetismo funcional entre estudantes do ensino fundamental. (Brasil, 2012a).

O PNAIC tinha como meta assegurar que, ao final do 3º ano, todas as crianças fossem capazes de ler, interpretar textos e resolver problemas matemáticos simples. O programa focava principalmente em Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e na redução do analfabetismo funcional. (Brasil, 2012a).

De acordo com Brasil (2012a), a Estrutura do Programa envolveu diversos atores e recursos para atingir suas metas, podendo ser observado no Quadro 24:

RECURSOS	METODOLOGIAS
Formação de Professores	- Cursos presenciais e a distância - Foco nas práticas pedagógicas sobre alfabetização; - Público: professores, orientadores e gestores.
Materiais Didáticos	- Livros didáticos, jogos, cadernos pedagógicos e guias para professores.
Monitoramento e Avaliação	- Avaliações periódicas medindo o desempenho em leitura, escrita e matemática.
Intervenções pedagógicas	- Incentivo as intervenções pedagógicas voltadas para o reforço do aprendizado.

Quadro 24: Estrutura do PNAIC
Nota: Elaboração própria

Analisando o Programa no âmbito da perspectiva lúdica, de acordo com Brasil (2012c), nos deparamos com o PNAIC enfatizando a ludicidade como um elemento essencial no processo de alfabetização, reconhecendo que o aprendizado é facilitado quando a criança está engajada e motivada. A ludicidade, ou seja, o uso de brincadeiras e atividades recreativas, é uma metodologia que favorece o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, além de tornar o aprendizado mais agradável e eficaz.

O PNAIC surge então, incentivando o uso de atividades lúdicas, ajudando, assim, a consolidar habilidades fundamentais de forma significativa para a criança. Esse enfoque se baseia em várias premissas, dentre elas a captação da atenção das crianças tornando o aprendizado algo mais prazeroso, aumentando o engajamento e a disposição para aprender. A ludicidade também permite que as crianças explorem novas ideias, desenvolvam o pensamento criativo e exercitem a imaginação, o que é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da lógica matemática, além de oferecer um contexto mais flexível para que a criança se sinta à vontade para experimentar, errar e aprender com os erros, sem a pressão de uma avaliação formal. Uma vez que, quando brincam, as crianças experimentam, investigam e constroem conhecimento ativamente. Esse envolvimento direto facilita a internalização de conceitos e habilidades.

O PNAIC dentro do contexto da Alfabetização e Letramento incentivou o uso de jogos, contação de histórias, músicas, dinâmicas de grupo e outras atividades lúdicas como práticas pedagógicas para o ensino de leitura, escrita e matemática, uma vez que "[...] as crianças, ao jogarem, tanto se esforçam em acomodar o que é novo e desconhecido às suas estruturas mentais quanto assimilam novas informações e modos

de resolver situações" (Brasil, 2012c, p.7). Diante disso:

> A apropriação do repertório de brincadeiras e jogos que constituem o patrimônio cultural, bem como as atividades lúdicas, são um bom caminho para que as crianças, em interação com pares e utilizando estratégias cognitivas, desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem (Brasil, 2012c, p.7).

Esse enfoque encontra-se importante, pois desenvolve a autonomia e a autoestima das crianças, ajudando a formar a base para uma trajetória escolar mais sólida e motivada, além de enfatizar a importância da ludicidade no trabalho interdisciplinar, articulando diversos gêneros literários com elementos matemáticos em um mesmo texto, cooperando para a formação do leitor em profusos âmbitos. (Brasil, 2012c).

Em resumo, a ludicidade foi um aspecto central das diretrizes do PNAIC, promovendo uma abordagem pedagógica mais dinâmica e afetiva para alcançar seus objetivos de alfabetização na idade certa.

3.3.2 Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de fortalecer e apoiar o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Esse programa foi criado para dar continuidade ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco na alfabetização de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A intenção do programa era garantir que todas as crianças desenvolvessem plenamente as competências de leitura, escrita e matemática logo nos primeiros anos de escolaridade, contribuindo para que cheguem ao 3º ano do Ensino Fundamental já alfabetizadas. (Brasil, 2018).

De acordo com Brasil (2018), O PMALFA foi desenvolvido com os seguintes objetivos:

OBJETIVOS	
Apoiar professores alfabetizadores	- Auxiliar os professores no trabalho de alfabetização; - Oferecer suporte pedagógico; - Ajudar a identificar e corrigir deficiências no aprendizado.
Fortalecer a aprendizagem	- Focar na melhoria do desempenho dos alunos em leitura, escrita e matemática; - Garantir que as crianças desenvolvam competências essenciais para a continuidade dos estudos.
Reduzir a desigualdade educacional	- Reduzir as desigualdades no acesso à educação de qualidade; - Oferecer apoio pedagógico para escolas com baixo índice de desempenho e em regiões mais vulneráveis.

Quadro 25: Objetivos PMALFA
Nota: Elaboração própria

O Programa Mais Alfabetização incluiu diversas ações para alcançar seus objetivos, além de dispor de:

> [...] bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem. O Programa entende que a alfabetização constitui o alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, fundamentalmente, que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse complexo processo (Brasil, 2018, p.4).

O PMALFA previa a presença de assistentes de alfabetização, além do professor alfabetizador, em salas de aula do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Esses assistentes atuavam como apoio direto ao professor, auxiliando no atendimento mais individualizado das necessidades dos alunos e no desenvolvimento das atividades. Os assistentes de alfabetização não substituíam o professor, mas colaboravam para que ele oferecesse um atendimento mais eficaz a cada aluno, especialmente aqueles com mais dificuldades. (Brasil, 2018). Gestor da Unidade Escolar, Coordenador da rede Estadual ou Municipal do Programa Mais Alfabetização e Secretário de Educação também estavam previstos nos objetivos com o intuito de apoiar as turmas de 1º ano e de 2º ano

do Ensino Fundamental mediante as atividades desenvolvidas.

O programa, ainda de acordo com Brasil (2018), também ofereceu formação continuada para professores e assistentes de alfabetização, visando capacitar os educadores nas práticas mais eficazes para o ensino de leitura, escrita e matemática. Essa formação era baseada nas diretrizes da BNCC, e os cursos envolviam estudos sobre práticas pedagógicas específicas e estratégias para avaliar e intervir no processo de alfabetização.

Dentro do processo de avaliação, o PMALFA incluiu um sistema de monitoramento contínuo do progresso dos alunos, permitindo que o desempenho em leitura, escrita e matemática seja avaliado periodicamente. (Brasil, 2018). Dentre eles encontramos: a avaliação diagnóstica ou de entrada, tendo como finalidade avaliar as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática focadas no processo de alfabetização; apresenta-se também a avaliação formativa de processo, avaliando os avanços relacionados à alfabetização desenvolvidos pelas turmas e, por fim, a avaliação formativa de saída, aplicado ao término do Programa com o intuito de avaliar o trabalho levando em consideração os resultados fornecidos pelas crianças.

A avaliação diagnóstica ajuda professores e gestores a identificar precocemente quais alunos estão apresentando dificuldades e a implementar intervenções adequadas para corrigir essas deficiências.

O programa, de acordo com Brasil (2018), priorizou escolas que apresentavam baixos índices de desempenho em avaliações nacionais e que se localizavam em regiões de maior vulnerabilidade social e econômica. O apoio era intensificado para essas escolas, com mais recursos e acompanhamento pedagógico específico, com o intuito de reduzir as desigualdades educacionais.

O PMALFA ofereceu benefícios e avanços observados em estudos locais e mediante as avaliações, dentre eles:

Identificação de dificuldades	- Acompanhamento contínuo do progresso dos alunos - Identificação das dificuldades de aprendizagem
Apoio ao professor e inclusão dos assistentes de Alfabetização	- Atendimento mais individualizado - Auxílio no atendimento das necessidades específicas
Avanços em alfabetização em regiões prioritárias	- Contribuição para melhora nas taxas de alfabetização em regiões carentes

Quadro 26: Benefícios e Avanços do PMALFA
Nota: elaboração própria

O Programa Mais Alfabetização foi uma resposta aos desafios da alfabetização no Brasil, com um enfoque direto em reduzir o analfabetismo funcional desde o início da vida escolar. A estratégia de intervenção rápida e de apoio ao professor nos primeiros anos escolares é uma abordagem preventiva, que visa evitar defasagens educacionais e melhorar a qualidade do ensino em todo o país.

Em resumo, o PMALFA representou um passo importante na busca por uma educação de qualidade e inclusiva, e seu foco em apoiar os primeiros anos de alfabetização teve potencial para impactar positivamente a trajetória escolar das crianças brasileiras.

De acordo com Brasil (2018), no âmbito da ludicidade o Programa ofereceu estímulos significativos. O PMALFA considerou o uso da ludicidade como uma ferramenta importante no processo de alfabetização, especialmente para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Além disso, reconheceu que o aprendizado das habilidades básicas de leitura, escrita e matemática poderiam ser muito mais eficazes quando envolvessem elementos lúdicos, que ajudavam a tornar o ambiente de aprendizagem mais estimulante e prazeroso para as crianças.

O PMALFA, segundo Brasil (2018), incentivou os professores e assistentes de alfabetização a utilizarem atividades lúdicas no ensino das competências fundamentais de leitura e escrita. A abordagem lúdica é vista como uma maneira de engajar os alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades, pois facilita a interação e o entendimento de novos conceitos por meio de brincadeiras, jogos e outras atividades divertidas.

No Programa Mais Alfabetização, a ludicidade apresentou-se como uma prática eficaz para o desenvolvimento das competências básicas de alfabetização. O uso de atividades lúdicas era incentivado como forma de engajar as crianças no processo de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento de maneira prazerosa e significativa.

3.3.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída no Brasil em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de reformular e fortalecer as práticas de alfabetização no país. A política buscou a promoção de métodos baseados em evidências científicas, visando a melhoria da alfabetização das crianças nos primeiros anos da educação básica e a redução do analfabetismo funcional em todas as faixas etárias. (Brasil, 2019).

De acordo com Brasil (2019) essa política foi estabelecida em um contexto de debates e preocupações sobre os baixos índices de leitura e escrita entre estudantes brasileiros, especialmente no Ensino Fundamental, mediante a atuação de forma ampla e sistêmica, com diretrizes envolvendo desde o currículo e a formação de professores até o uso de métodos comprovadamente eficazes.

A PNA possuía um conjunto de objetivos específicos de acordo com o reflexo de suas principais diretrizes e metas.

Melhorar os resultados da Alfabetização	- Garantir que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do EF
Combater o Analfabetismo Funcional	- Reduzir os índices de analfabetismo funcional - Buscar uma formação sólida, abrangendo compreensão e interpretação de textos
Promover Métodos baseados em evidências científicas	- Métodos com ênfase em abordagens que comprovadamente oferecem melhores resultados na alfabetização
Promover a formação de professores e incentivar à pesquisa	- Capacitação e atualização dos professores com inclusão de novas práticas pedagógicas e incentivo à pesquisa em metodologias de alfabetização
Implementar intervenção precoce	- Práticas pedagógicas que identifiquem e corrijam deficiências de aprendizagem

Quadro 27: Objetivos PNA
Nota: Elaboração própria

Ainda de acordo com Brasil (2019) e indo ao encontro dos objetivos propostos, a Política Nacional de Alfabetização teve como base seis pilares fundamentais, conhecidos como princípios norteadores. Sendo eles: consciência fonêmica; correspondência fonema-grafema; fluência em leitura; vocabulário; compreensão de texto e escrita.

E para alcançar seus objetivos a PNA, segundo Brasil (2019), incluiu diversas ações, sendo algumas delas: desenvolvimento de materiais didáticos baseados em evidências; formação de professores e coordenadores pedagógicos; avaliação e monitoramento de resultados, além de pesquisa e incentivo à alfabetização científica.

Um diferencial da PNA foi a promoção de métodos de alfabetização que eram baseados em evidências científicas, com enfoque nas abordagens fonéticas e estruturadas. A abordagem fônica, por exemplo, defende que o aprendizado da leitura começa pelo reconhecimento dos fonemas e suas correspondências com grafemas, enquanto o ensino de vocabulário e fluência em leitura contribui para a compreensão e

autonomia no aprendizado. Essa escolha por métodos científicos visa melhorar os resultados da alfabetização ao evitar práticas que têm sido menos eficazes na alfabetização (Brasil, 2019).

A PNA representou um esforço importante para a reestruturação do ensino da alfabetização no Brasil. Seu enfoque em métodos científicos e no desenvolvimento das competências de leitura e escrita desde cedo visou combater os baixos índices de alfabetização e analfabetismo funcional, oferecendo uma base sólida para a continuidade da educação básica.

A política reforçava a ideia de que a alfabetização é um direito fundamental, que deve ser acessível a todas as crianças, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da qualidade da educação no país.

Entrelaçando os conteúdos apresentados com a ludicidade, vale destacar que a Política Nacional de Alfabetização (PNA) reconheceu, ainda que discretamente, a importância do uso de métodos lúdicos no processo de alfabetização, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora a PNA priorizasse métodos e abordagens baseados em evidências científicas, ela também incentivava o uso de práticas pedagógicas que valorizassem a ludicidade, abrangendo um papel importante na motivação das crianças e facilitação da aprendizagem de forma significativa e engajante (Brasil, 2019).

A aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com Brasil (2019), ocorre de acordo com a aquisição das habilidades metalinguísticas, promovendo práticas que desenvolvam a linguagem oral e acabam por refletir na consciência da fala.

> Várias habilidades metalinguísticas se desenvolvem por meio de jogos e brincadeiras. Assim informam o mundo infantil e favorecem a emergência de novas habilidades, ao mesmo tempo que estimulam a convivência entre as crianças (Brasil, 2019, p. 30).

A política reconheceu, embora não enfatizasse diretamente a ludicidade como um de seus principais pilares, que o uso de atividades interativas poderia potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Isso é especialmente benéfico na alfabetização de crianças pequenas, que naturalmente aprendem por meio da brincadeira. O uso de práticas lúdicas contribuiu para um maior engajamento e

motivação; uma aprendizagem mais ativa; o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico; além de estabelecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

3.3.4. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de acordo com Brasil (2023b) foi uma iniciativa do governo brasileiro criada com "[...] o objetivo central [...] de fortalecer o regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal, Municípios e União" (Brasil, 2023b, p.4) visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Lançado em 2023, o programa buscou enfrentar os desafios da alfabetização precoce no país, proporcionando condições para o desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e matemática, e garantir o direito à educação de qualidade na primeira infância, além de recompor as aprendizagens de crianças do 3ª, 4ª e 5ª ano de acordo com o impacto refletido pela pandemia.

As principais ações, de acordo com Brasil (2023b), eram baseadas mediante os cinco eixos estruturantes abaixo:

Eixo 1	Governança e Gestão da Política de Alfabetização
Eixo 2	Formação de Profissionais da Educação e Melhoria das Práticas Pedagógicas e de Gestão Escolar
Eixo 3	Melhoria e Qualificação da Infraestrutura Física e Insumos Pedagógicos
Eixo 4	Reconhecimento e Compartilhamento de Boas Práticas
Eixo 5	Sistemas de Avaliação

Quadro 28: Eixos Estruturantesrofe Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Nota: Elaboração Própria

O Eixo 1, de acordo com Brasil (2023a), apresentava a proposta de distribuição de bolsas para articuladores e apoio para estruturação de políticas territoriais. O Eixo 2

visava o provimento de recurso a fim de investir em formações locais. O Eixo 3 objetivava a obtenção de recursos voltados para materiais didáticos pedagógicos, abrangendo impressão, elaboração ou distribuição. Já o Eixo 4 consistia na premiação para gestores públicos atuantes no processo de alfabetização, contribuintes para o avanço efetivo e para a diminuição das desigualdades educacionais, sociais e raciais. E por fim, o Eixo 5 tratava sobre a aplicação dos sistemas de avaliação.

Para alcançar seus objetivos, de acordo com os eixos estruturados e seus desdobramentos, segundo Brasil (2023a), o programa adotou uma estrutura de ações que incluíam: avaliação e monitoramento contínuos utilizando ferramentas de avaliação periódica para acompanhar o progresso das crianças, verificando seu nível de alfabetização em leitura, escrita e matemática; formação e capacitação de professores e gestores abordando práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, fornecendo recursos didáticos e pedagógicos adaptados às diferentes etapas de aprendizado, respeitando as especificidades das faixas etárias, além de levar em conta a diversidade de contextos educacionais no Brasil.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, segundo Brasil (2023a), envolveu a colaboração entre o governo federal, estados, municípios e até mesmo instituições privadas que se interessassem em apoiar a iniciativa. O programa ofereceu apoio financeiro para escolas que precisassem de investimentos em infraestrutura, capacitação e recursos pedagógicos. Esse apoio financeiro foi voltado especialmente para: adaptação de espaços educativos; aquisição de material didático e tecnológico e bolsa para professores e gestores.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada representou um esforço para enfrentar o desafio da alfabetização no Brasil, com um foco em garantir a alfabetização plena de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Por meio de metodologias baseadas em evidências, formação de professores, apoio financeiro e recursos didáticos, o programa buscou assegurar que cada criança alcançasse as habilidades necessárias para avançar na trajetória escolar com confiança e autonomia. A iniciativa reconheceu que a alfabetização é um direito fundamental e se propôs a ser um marco na melhoria da qualidade da educação no Brasil, especialmente para populações vulneráveis e em regiões com maior necessidade de suporte educacional. (Brasil, 2023b).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, de acordo com Brasil (2023b), incluiu o uso da ludicidade como uma estratégia importante para facilitar e motivar o processo de aprendizagem de crianças nos primeiros anos de escolaridade. O programa reconheceu que o aprendizado lúdico é eficaz para envolver os alunos de maneira natural e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática. A inclusão de atividades lúdicas é vista como uma forma de tornar o processo de alfabetização mais acessível e interessante, especialmente para as crianças mais jovens, que aprendem melhor por meio de brincadeiras e jogos.

A ludicidade, segundo Brasil (2023b) no programa foi valorizada por proporcionar: engajamento e motivação dos alunos tornando o ambiente de aprendizado mais atrativo, incentivando a participação ativa das crianças e mantendo seu interesse nas atividades propostas; aprendizagem significativa permitindo experiências e internalização de conceitos de forma prática, contribuindo para uma aprendizagem mais duradoura; desenvolvimento cognitivo e emocional estimulando o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas, habilidades que são importantes para a alfabetização promovendo o desenvolvimento emocional e social, favorecendo a interação entre os alunos e ambiente inclusivo e colaborativo onde as crianças se sentem à vontade para explorar, perguntar e errar, tornando o aprendizado menos formal e mais acolhedor, sendo particularmente benéfico para alunos com dificuldades de aprendizado, que podem se beneficiar de abordagens mais leves e interativas.

Brasil (2023b) destaca que uma das estratégias de formação dos profissionais considerem o "[...] reconhecimento da afetividade e da ludicidade como aspectos centrais das práticas pedagógicas com as crianças e da atenção intencional do professor" (Brasil, 2023b, p. 18), trazendo:

> [...] a importância da brincadeira e das interações como eixos estruturantes de um currículo que respeita a infância. Nessa perspectiva, a formação dos educadores no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada deve subsidiar o processo de ampliação da consciência do professor sobre as conexões entre sentir, pensar, agir e se movimentar e sobre as propostas d situações de aprendizagem encontram na brincadeira uma ancoragem geradora de sentidos e significados para bebês e crianças (Brasil, 2023b, p. 18).

A ludicidade deve ser vista como uma ferramenta pedagógica poderosa para tornar a alfabetização um processo mais leve, engajador e inclusivo. Através de práticas

lúdicas, precisamos garantir que todas as crianças tenham acesso a uma alfabetização de qualidade, respeitando suas necessidades e promovendo o desenvolvimento de forma integral.

O uso de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e outras práticas que despertam o interesse e a imaginação é um aspecto reconhecido como benéfico no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, especialmente em programas de alfabetização voltados para as primeiras séries do ensino fundamental. Nos programas governamentais de alfabetização que mencionamos, a ludicidade tem sido gradativamente inserida como uma estratégia de ensino, embora a sua presença e aplicação variem conforme o programa.

No futuro, espera-se que a integração do lúdico nas políticas de alfabetização se fortaleça, com maior investimento em tecnologias e materiais pedagógicos específicos e formações que permitam o uso da ludicidade de forma estratégica e acessível a todos os professores e alunos do Brasil.

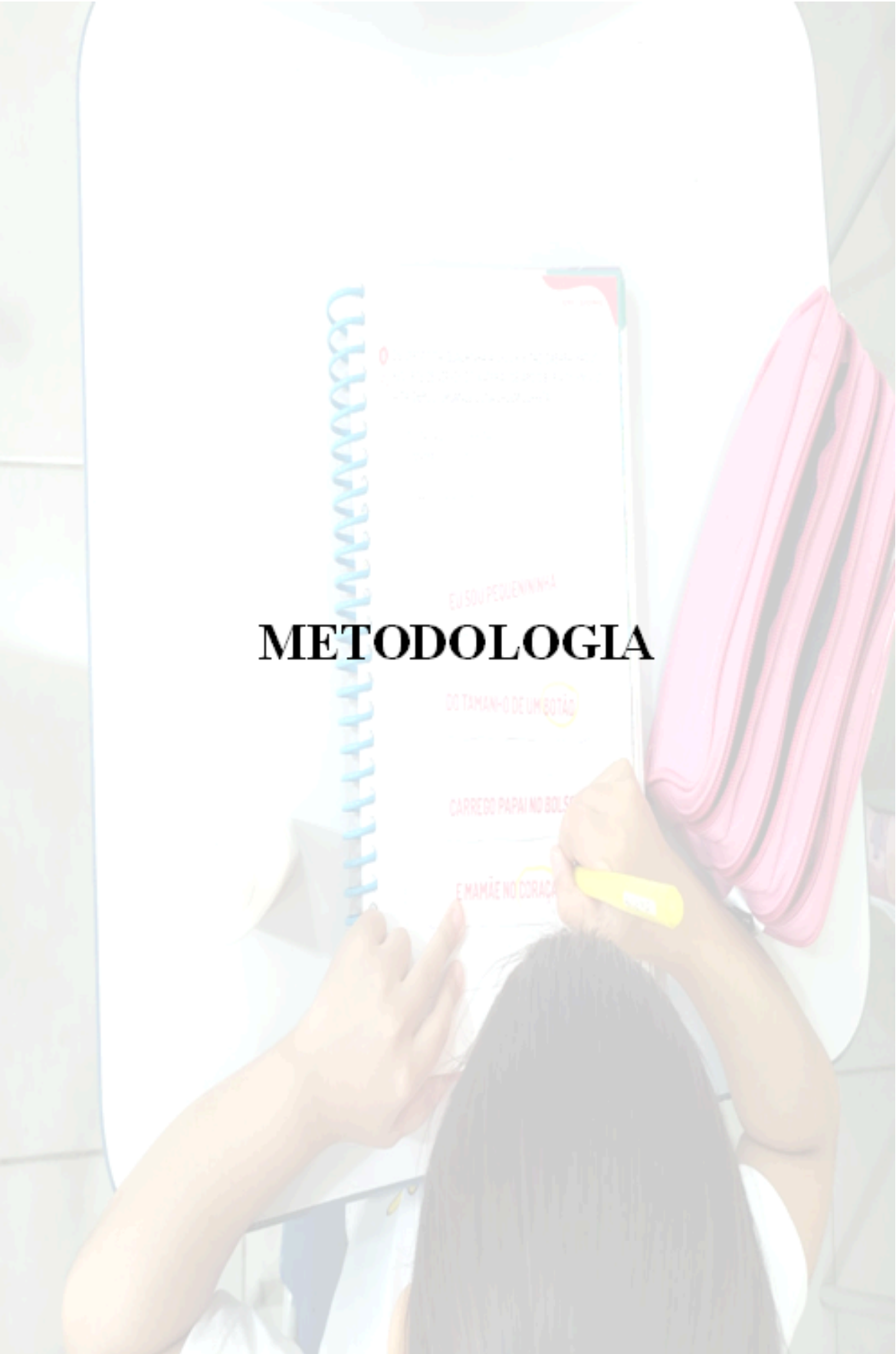


Figura 12: Metodologia
Fonte: Acervo da Pesquisadora

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracterizou por meio das seguintes etapas: exploratória, descritiva, analítica e bibliográfica. Por meio de uma abordagem qualitativa, optou-se como ferramenta de coleta e medição de dados a observação atrelada à entrevista.

Diversas características elencam uma pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador, no âmbito da abordagem em questão, compreende o objeto principal e a fonte direta dos dados representa o ambiente natural, ocorrendo necessariamente uma maior valorização do processo em relação aos resultados. E por fim, a análise dos dados acontece de forma indutiva, levando em consideração as opiniões dos sujeitos participantes.

A escolha da metodologia refletiu a necessidade de mapear os contextos em torno do uso do lúdico na alfabetização em contexto escolar. O que tem de lúdico nas escolas? Quais os materiais utilizados para o processo de alfabetização? Quais os direcionamentos das atividades lúdicas? Qual o aproveitamento do espaço da escola para a realização das atividades?

A primeira etapa compreendeu um levantamento inicial com ênfase em estudos e pesquisas, por meio de uma base de dados pré selecionada, a ANPEd, selecionando trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho específico sobre a temática em questão, a fim de compreender a existência ou inexistência de trabalhos realizados em decorrência do tema proposto: alfabetização, letramento e ludicidade. Indo ao encontro das análises, a pesquisa bibliográfica tornou-se fundamental uma vez que "se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc." (Severino, p.122, 1941), além de resultar em contribuições pertinentes no que se refere ao trabalho do pesquisador mediante os estudos analíticos dos textos referenciados. (Severino, 1941).

A segunda etapa, apresentou-se como complemento da anterior e possui caráter exploratório, uma vez que demonstra a necessidade de compreender como os cursos de graduação em Pedagogia da UNESP, USP, UFSCAr e UNICAMP, refletem em suas disciplinas os conceitos de alfabetização, letramento e ludicidade e como eles se relacionam entre si.

A terceira etapa, agora documental, consistiu em entender o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito educacional por meio dos Programas de Alfabetização do Governo no Brasil, abrangendo um recorte temporal de

2012 a 2024, buscando a existência da ludicidade e sua importante relação com a alfabetização e o letramento.

Finalizando as etapas bibliográficas, o seguinte passo consistiu, inicialmente, no processo de observação, ocorrendo de forma semestral e destinado ao acompanhamento de experiências docentes no âmbito educacional, atrelado ao registro das atividades de ensino e culminando em uma entrevista semiestruturada[1], realizada com 4 professoras alfabetizadores e 8 crianças pertencentes às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (escola privada e pública) participantes da pesquisa, com o intuito de compreender o planejamento didático por meio dos relatos, além de entender o conhecimento teórico das profissionais acerca dos conceitos de infância, criança e ludicidade. A escola privada foi assim escolhida, pois consistia no ambiente de trabalho da pesquisadora, já a escola pública refletia em professoras conhecidas, as quais indicaram o local para a realização da pesquisa.

Em concomitância com o período de observação, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores participantes no âmbito de cada contexto, com o intuito inicial de compreender as facilidades e dificuldades encontradas ao decorrer do processo de alfabetização, o planejamento didático e a existência ou não de práticas pedagógicas lúdicas como facilitadoras, além de entender os conceitos advindos de tais sobre infância, criança e ludicidade. A opção pela semi estruturação, ocorreu pelo fato da heterogeneidade presente no contexto em questão, oferecendo espaço para a livre expressão e acolhimento.

Além das entrevistas direcionadas aos docentes, as ferramentas selecionadas foram aplicadas também aos alunos. Por meio de uma seleção ocasionada no âmbito de cada contexto, as crianças participaram de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de compreender as dificuldades e facilidades encontradas e sinalizadas por eles no decorrer do processo de alfabetização, além de entender a visão das crianças sobre a utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas auxiliadoras na aquisição do conhecimento.

Para complementar a coleta de dados provenientes dos objetos de estudos, a etapa final consistiu na documentação das práticas pedagógicas por meio dos registros escolares, tais como: caderno dos alunos, fotos, espaço físico, materiais pedagógicos, entre outros, buscando findar a demanda por materialidades, contribuindo, assim, para o conjunto final do processo observatório.

---

[1] Os Roteiros aplicados nas entrevistas dos professores e dos alunos estão dispostos nos Anexos 1 e 2, respectivamente.

A documentação consiste em “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (Severino, 1941, p.124). Tal ferramenta pode ser utilizada como:

> [...] técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização e sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (Severino, 1941, p.124).

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	FINALIDADE DO ESTUDO	PARTICIPANTES DA PESQUISA
Observação - participante	- criar vínculos, fortalecer os laços por meio de contatos diários e conhecer as particularidades e individualidades dos participantes (professores - crianças); - acompanhamento de experiências docentes no âmbito de diferentes contextos (professores); - observar a presença do lúdico (professores); - registro das atividades de ensino (professores).	- 2 professores e 4 crianças da escola particular; - 2 professores e 4 crianças da escola estadual;
Entrevista não-diretiva	- facilidades e dificuldades encontradas ao decorrer do processo de alfabetização (professores - crianças); - compreender o planejamento didático por meio dos relatos (professores); - Existência ou inexistência do lúdico (professores - crianças); - compreender o conhecimento teórico acerca dos conceitos de infância, criança e ludicidade (professores).	- 2 professores e 4 crianças da escola particular; - 2 professores e 4 crianças da escola estadual;
Registros e coleta de materiais escolares	- Documentação das práticas pedagógicas (professores); - Fotos dos cadernos dos alunos (crianças); - Fotos dos encontros (professores - crianças).	- 2 professores e 4 crianças da escola particular; - 2 professores e 4 crianças da escola estadual;

Quadro 29: Procedimentos metodológicos e seus desdobramentos
Nota: Elaboração própria

De acordo com Severino (1941) as técnicas de pesquisa abrangem procedimentos necessários para a fundamentação das mediações práticas ao decorrer do estudo proposto. Com isso, a escolha da observação sendo um "procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados" (Severino, 1941, p.125).

A entrevista consiste em uma "[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados" (Severino, 1941, p.124). Encontra-se pautada no centro da interação pesquisador-pesquisado e visa a

demonstração de saberes, pensamentos, representações e argumentos dos participantes em questão (Severino, 1941). Enfatizando a liberdade de expressão, optou-se pela entrevista semiestruturada, uma vez que esta não encontra-se em estado de rigidez, o que permite ao pesquisador fazer as devidas adaptações de acordo com o contexto (Ludke; André, 1986).

A escolha da metodologia e das ferramentas expostas ocorreu, por assim entender que a mesma atende as expectativas do objetivo estabelecido, visando compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras e em contextos diferentes, as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de estarem em consonância com a vigente pesquisa e todo o andamento descrito, fornecendo elementos facilitadores para alavancar as etapas propostas.

O Quadro 30 ilustra as etapas pertencentes da pesquisa:

ETAPAS DA PESQUISA	
01	Levantamento de pesquisas apresentadas na ANPEd sobre alfabetização, letramento e ludicidade
02	Levantamento da existência das temáticas alfabetização, letramento e ludicidade e suas relações oferecidas nas disciplinas dos cursos de graduação em Pedagogia da UNESP, USP, UFSCar e UNICAMP
03	Levantamento dos Programas de Alfabetização e suas relações com a ludicidade
04	Período de observação em quatro turmas do 1° ano do Ensino Fundamental I
05	Entrevistas semiestruturadas com 4 professoras alfabetizadoras e 8 alunos do 1° ano do Ensino Fundamental I
06	Análise documental dos diários de campo, materiais didáticos, sondagens, atividades, avaliações, fotos e registros obtidos nos períodos de observação

Quadro 30: Etapas da Pesquisa
Nota: Elaboração Própria

O universo da presente pesquisa englobou um estudo empírico e compreendeu uma população composta por 04 professoras alfabetizadoras atuantes em turmas do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os alunos provenientes de todas as salas selecionadas, de acordo com as autorizações advindas de seus responsáveis. As docentes estiveram imersas em diferentes contextos: 2 professoras em escola particular e 2 professoras em escola estadual. As professoras possuem proximidades por conta de um cenário: são alfabetizadoras, e se distanciam em outro contexto: atuam em ambientes distintos. Os alunos da turma participaram de forma ativa conforme os períodos de observação, porém ocorreu uma seleção de 4 alunos imersos em cada âmbito (particular e estadual) para participar das entrevistas semiestruturadas, sendo as escolhas, sinalizadas pelas professoras responsáveis de cada turma.

CONTEXTO	PARTICIPANTE (NUMERO)	FINALIDADE
Escola 1 - Particular	2 professores e 4 crianças	- Observar, dentro do contexto, o uso do lúdico como facilitador para o processo de alfabetização - Entrevistas semiestruturadas
Escola 2 - Estadual	2 professores e 4 crianças	- Observar, dentro do contexto, o uso do lúdico como facilitador para o processo de alfabetização - Entrevistas semiestruturadas

Quadro 31: Contexto da Pesquisa no primeiro semestre de 2022
Nota: Elaboração própria

O período de observação e coleta de dados foi concentrado no ano letivo de 2022 e pode ser dividido em três etapas. O primeiro semestre teve o intuito de criar vínculos, fortalecer os laços por meio de contatos diários e conhecer as particularidades e individualidades dos participantes, além de coletar dados acerca do trabalho docente e observar a presença do lúdico nas práticas ofertadas. A segunda etapa ocorreu ao final do primeiro semestre e culminou nas entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas com professores e alunos pré-selecionados. Já o segundo semestre, compreendendo a última etapa, ocorreu por meio de um acompanhamento documental, de acordo com o material didático e pedagógico coletado nos períodos de observação, a fim de compreender os avanços no processo de alfabetização abarcando a presença do lúdico como facilitador do entendimento e da aprendizagem das crianças por meio de jogos e brincadeiras.

CONTEXTO	PARTICIPANTE	FINALIDADE
Escola Carrossel	2 professores e 4 crianças	Análise de materiais pedagógicos, livros didáticos, provas bimestrais, cadernos de classe, atividades e sondagens
Escola Lego	2 professores e 4 crianças	Análise de materiais pedagógicos, livros didáticos, provas bimestrais, cadernos de classe, atividades e sondagens

Quadro 32: Contexto da Pesquisa no segundo semestre de 2022
Nota: Elaboração própria

Ao final do processo de investigação/observação, foram reunidas as práticas pedagógicas lúdicas bem sucedidas propostas pelas professoras, com o intuito de contribuir com ideias para futuros leitores/profissionais.

4.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Definido todos os passos e ferramentas, a pesquisa teve início por meio do contato com as escolas participantes, a fim de apresentar o projeto fornecendo elementos fundamentais para buscar as autorizações necessárias com o intuito de adentrar no ambiente escolar.

O primeiro contato estabelecido foi com a Escola Carrossel, em janeiro de 2022, uma vez que fazia parte, de acordo com a vigência da pesquisa, da trajetória profissional

da pesquisadora, fazendo com que as etapas subsequentes fossem cumpridas com mais facilidade.

Apresentando em mãos o projeto de pesquisa, com informações completas sobre o decorrer de cada fase, a conversa com a Diretora ocorreu sem maiores intercorrências e a presença da pesquisadora em campo foi prontamente autorizada.

Logo após a autorização consentida, o próximo contato abrangeu a explanação do projeto, além da entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professor (Apêndice 8.3) para as professoras participantes, ambas atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental I, responsáveis pelo início da trajetória de alfabetização da turma.

O processo de assentimento na Escola Lego ocorreu de acordo com alguns procedimentos formais, entre eles, o encaminhamento de ofício foi para a Diretoria de Ensino da cidade, apresentando as propostas e buscando autorização para implementar as etapas explanadas. Mediante a assinatura do Dirigente de Ensino, o documento foi levado para a Escola Lego e serviu de embasamento para o diálogo com a Diretora escolar, sendo prontamente acordado.

As professoras participantes foram escolhidas de acordo as turmas pertencentes ao 1º ano e uma reunião foi agendada a fim de apresentação, tanto pessoal quanto do projeto, juntamente com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professor (Apêndice 8.3), servindo para sanar dúvidas que talvez pudessem surgir e iniciar os primeiros laços para prosseguir de maneira profissional e respeitosa. Os Termos (Apêndice 8.3) contendo informações relevantes sobre o prosseguimento da pesquisa foram assinados, atestado a participação de todas.

Para a concretização da pesquisa, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: família (Apêndice 8.4), Termo de Assentimento: crianças (Apêndice 8.5) e Certificado de Assentimento (Apêndice 8.6) foram encaminhados para os responsáveis, a fim de buscar as autorizações dos alunos e de seus familiares, abrangendo a participação de todos os envolvidos. Para demonstrar por meio de uma maneira mais lúdica e prática, um Livro de colorir (Apêndice 8.7) explicando de forma clara e objetiva a pesquisa, foi oferecido para todas as crianças de todas as turmas participantes e eles puderam entender a importância de sua participação na pesquisa e ao final coloriram os desenhos ilustrando as páginas.

Os períodos de observação ocorreram no início de fevereiro de 2023 e perduraram ao longo do 1º semestre do ano, seguindo o cronograma de dias e horários estabelecidos nas Quadros 33 e 34 abaixo:

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07:10					
08:00	ESCOLA 1 (T1)		ESCOLA 1 (T1)		
08:50					
10:00		ESCOLA 1 (T1)		ESCOLA 1 (T1)	

Quadro 33: Cronograma de horário de observação - Período da manhã
Nota: Elaboração própria

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
13:00	ESCOLA 2 (T1)	ESCOLA 2 (T2)	ESCOLA 2 (T1)		
13:50	ESCOLA 2 (T1)	ESCOLA 2 (T2)	ESCOLA 2 (T1)		
15:00	ESCOLA 1 (T2)	ESCOLA 1 (T2)	ESCOLA 2 (T2)		
15:50	ESCOLA 1 (T2)	ESCOLA 1 (T2)	ESCOLA 2 (T2)		

Quadro 34: Cronograma de horário de observação - Período da tarde
Nota: Elaboração própria

De acordo com as quadros, foram escolhidas duas turmas na Escola Carrossel: T1 e T2, e duas turmas na Escola Lego: T1 e T2, totalizando quatro aulas semanais em cada.

A escolha dos horários refletia as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que o foco principal da pesquisa encontra-se no uso da ludicidade no processo de alfabetização.

Em junho de 2022 encerraram-se os períodos observatórios, os quais foram devidamente relatados em diários de campo, expondo rotinas, atividades, conversas, participações de alunos e professores, brincadeiras e andamento das aulas, refletindo o contexto escolar.

A finalização dessa etapa foi por meio da realização das entrevistas semiestruturadas com professoras e alunos pré selecionados pelos professores por conta de suas participações ativas, de suas qualidades comunicativas e de seus interesses nas atividades apresentadas pela pesquisa. As perguntas, previamente escolhidas encontram-se dispostas nos Anexos 1 (Entrevista semiestruturada: professor) e 2 (Entrevista semiestruturada: criança) e serviram como roteiro para embasar a conversa por meio de conteúdos estabelecidos, sendo flexível de acordo com o andamento das respostas.

As entrevistas da Escola Carrossel e da Escola Lego aconteceram de forma

presencial e com horários agendados. Os familiares pertencentes a Escola Lego, sinalizaram o interesse em acompanhar as entrevistas, o que foi acatado pela pesquisadora e diretora escolar. As perguntas e respostas foram gravadas por meio de um aplicativo de áudio instalado no celular da pesquisadora.

As demais entrevistas foram realizadas individualmente e todas no âmbito escolar.

Em julho de 2022 as escolas e os participantes entraram em férias, retornando dia 03 de agosto.

O segundo semestre de 2022 foi marcado por um direcionamento teórico, envolvendo análise de materiais pedagógicos, cadernos de classe, livros didáticos, avaliações, sondagens e atividades de registro com o intuito de aprofundar e embasar as observações ocorridas no primeiro semestre.

Seguindo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) o andamento da pesquisa ocorreu de acordo com os protocolos de segurança vigentes para a prevenção à Covid-19, com o intuito de minimizar os riscos de transmissão, tais como: higienização correta e frequente das mãos com água e sabão ou álcool em gel 70%, utilização da máscara de proteção e troca a cada duas horas ou sempre que necessário e distanciamento seguro.

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética[2] e contou com a inclusão de: termo de consentimento dos professores, termo de consentimento das famílias e termo de assentimento das crianças. A disponibilidade de tais documentos viabiliza um propósito explicativo e sigiloso, abarcando assim as questões éticas do estudo, conferindo confiabilidade, segurança e anonimato.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO ESPAÇO

Nos subtítulos a seguir encontraremos explanações minuciosas dos ambientes e atendimentos das escolas participantes: Carrossel e Lego. Por meio de quadros ilustrativos, iremos nos deparar com informações relevantes sobre: horários de funcionamento, níveis de ensino pertencentes, períodos oferecidos, quadros quantitativos a respeito dos profissionais atuantes nos ambientes educacionais selecionados, além de análises descritivas dos espaços e suas respectivas funções no âmbito educacional.

---

[2] CAEE: 54475421.8.0000.5400/Número do Parecer: 5.224.273

4.2.1 Escola Carrossel

Debruçando nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas participantes, conseguimos obter informações detalhadas a respeito do espaço físico, mobiliários, gestão pedagógica e identificações gerais de cada Unidade Educacional.

A Escola Carrossel está situada em uma cidade no interior de São Paulo e seu horário de funcionamento abrange de segunda-feira a sexta-feira das 06:30 às 18:30 horas, de acordo com os regimes parcial e integral, seguindo os horários dispostos no Quadro 35:

PERÍODO	NÍVEL DE ENSINO	HORÁRIO
Manhã	Infantil	07:30 às 11:30h
Manhã	Fundamental I	07:10 às 11:40h
Tarde	Infantil	13:00 às 17:00h
Tarde	Fundamental I	13:00 às 17:30h
Integral	Infantil	07:30 às 17:00h
Integral	Fundamental I	07:10 às 17:30 h

Quadro 35: Horário de Funcionamento - Escola Carrossel
Nota: Elaboração própria

A escola foi inaugurada no ano de 2000, inicialmente composta por 1 (uma) casa e quintal no entorno do gramado. Com o crescimento da escola, foi necessário adaptar o espaço físico, construindo, aos fundos, um refeitório coberto com banheiros infantis. Anos a frente, surgindo a necessidade de novas salas, foi construído um sobrado com 3 (três) salas e um banheiro localizados na parte superior do refeitório. E com a pandemia do COVID-19, no final do ano de 2020, a escola, até então atendendo somente a Educação Infantil, passou a abranger o Ensino Fundamental I e uma nova reforma fez-se necessária: refeitório para os maiores, quadra e gramado.

No ano de 2022, a escola contava com 127 alunos distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo idades entre 6 meses e 10 anos. O quadro de funcionários está estabelecido no Quadro 36, contemplando profissionais de aulas obrigatórias estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. Além da obrigatoriedade especificada, a escola oferece oficina circense, para quem se interessar, fora da grade horária, por um custo adicional mensal.

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Professor Educação Infantil	10
Professor Ensino Fundamental	7
Professor Inglês	1
Professor Educação Física	1
Professor de Música	1

Quadro 36: Quadro de profissionais - Escola 01 Particular
Nota: Elaboração própria

O espaço físico da Escola Carrossel é dividido por salas, cada uma com sua proposta e objetivo, indo ao encontro da disponibilidade da dimensão e da demanda necessária.

SALA	FINALIDADE	FUNÇÃO DO ESPAÇO
Hall	Hall de entrada	- Recepção dos pais
Sala 01	Secretaria	- Atendimento ao público; - Organização da documentação escolar.
Sala 02	Diretoria	- Atendimento particular dos pais; - Organização financeira.
Sala 03	Biblioteca	- Livros, smart-tv, intrumentos musicais para aulas de música e atividades de leitura.
Sala 04	Sala de aula – Infantil III	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 05	Sala de aula – Infantil II	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 06	Sala dos Professores	- Reservado para reuniões e descanso dos professores; - Armazenamento de materiais e livros de estudo.
Sala 07	Sala de aula – Infantil I	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Banheiro 01	Banheiro masculino	- Banheiro masculino para professores.
Sala 08	Sala de aula – Maternal II	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 09	Copa	- Armazenamento de lanches e café dos professores
Banheiro 02	Banheiro feminino	- Banheiro feminino para professoras.
Sala 10	Sala de aula – Maternal I	- Ambiente com berço móvel, tapete de brincar, TV e colchonetes para o sono dos alunos.
Banheiro 03	Banheiro	- Banheiro infantil adaptado pra crianças pequenas.
Sala 11	Almoxarifado	- Armzenamento de materiais de limpeza, de Educação Física e festas.
Banheiro 04	Banheiro infantil	- Banheiro infantil feminino.
Banheiro 05	Banheiro infantil	- Banheiro infantil masculino.
Sala 12	Brinquedoteca	- Reservado para brincadeiras e jogos.
Sala 13	Refeitório	- Adaptado para lanches e almoço.
Sala 14	Depósito	- Armazenamento de mesas e cadeiras.
Sala 15	Sala de aula – 3º ano EF I	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 16	Sala de aula do 2º ano/5º ano EF I	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 17	Sala de aula do 1º ano/4º ano EF I	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesas e cadeiras apropriadas.
Sala 18	Depósito	- Armazenamento de materiais de Educação Física.
Banheiro 06	Banheiro infantil	- Banheiro infantil feminino.
Banheiro 07	Banheiro infantil	- Banheiro infantil masculino.
Área Livre	Espaços abertos	- Quintal e parque reservados para atividades em ambiente externo.
Mini quadra	Quadra de esporte	- Reservado para prática das aulas de Educação Física e atividades recreativas.

Quadro 37: Divisão dos espaços físicos – Escola Carrossel
Nota: Elaboração própria

As salas de aula são divididas entre: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A principal diferença encontra-se nas adaptações realizadas de acordo com a idade e com os objetivos propostos em cada nível de ensino.

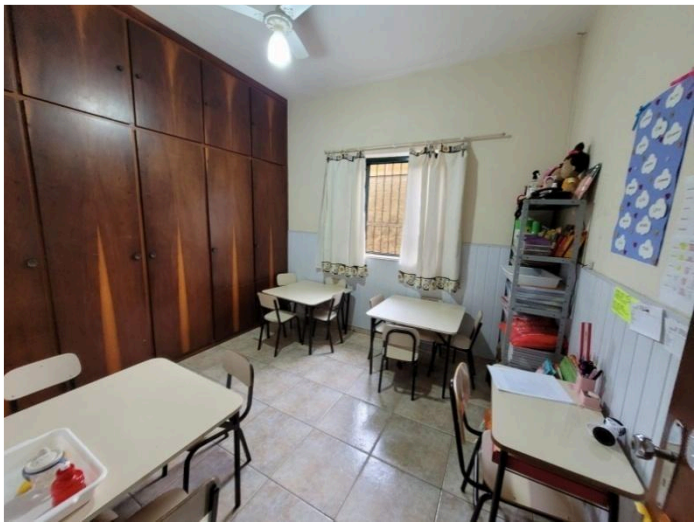


Figura 13: Sala de aula Educação Infantil – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

A figura 13 representa uma das salas referentes à Educação Infantil. As mesas são quadradas e comportam 4 cadeiras, opções próprias para interação e trabalhos em grupos, auxiliando no desenvolvimento social das crianças. A sala apresenta elementos lúdicos, tais como: brinquedos, jogos, cartazes e materiais pedagógicos.

Figura 14: Sala de aula Ensino Fundamental – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

A Figura 14 representa a sala de aula do Ensino Fundamental, diferente da sala da Educação Infantil, refletindo mais a individualidade, foco e concentração esperada pela etapa. As carteiras são unitárias e dispostas de forma tradicional. Encontramos alguns elementos lúdicos: alfabeto na parte superior da lousa e atividades realizadas pelas crianças em exposição nas paredes da sala. Um armário ao fundo carrega jogos pedagógicos e materiais utilizados em sala.

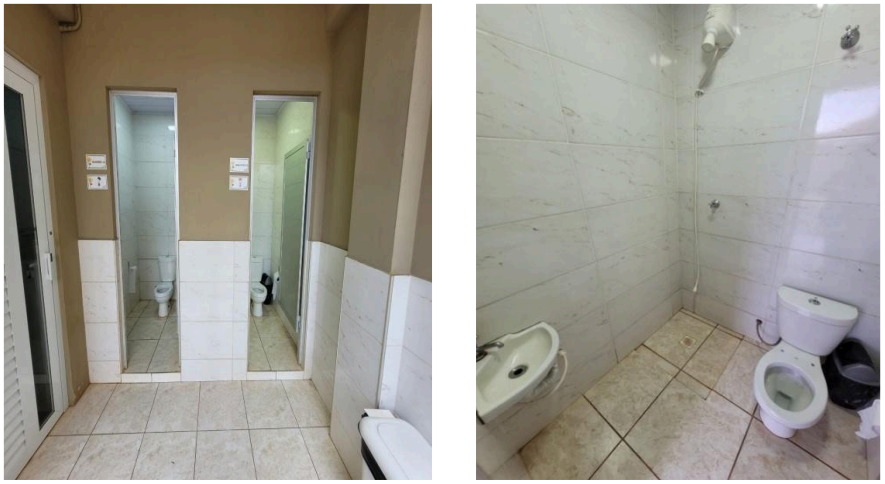


Figura 15: Banheiros Educação Infantil – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

Os banheiros da Educação Infantil, são adaptados para a estatura dos alunos, contam com pias individuais e chuveiro (Figura 15). Já os banheiros do Ensino

Fundamental apresentam tamanhos normalizados.

Dando continuidade nas salas, a brinquedoteca (Figura 16), uma área comum entre os alunos da Educação Infantil, é um espaço reservado para brincadeiras e conta com diversos brinquedos e para diferentes faixas etárias.

Figura 16: Brinquedoteca Educação Infantil – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

A sala dos professores (Figura 17) é reservada para momentos de interação, reuniões e descanso entre os funcionários. Conta com materiais didáticos, Smart TV, mesa de reunião e materiais de escritório.

Figura 17: Sala dos professores – Escola Carrossel

Nota: Acervo da pesquisadora

A escola apresenta diversos espaços de área livre que são utilizados pelas turmas por meio de um rodízio com dias e horários para que todos possam explorar os ambientes da escola.

A quadra (Figura 18) é utilizada nos horários de lanche e nas aulas de Educação Física, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Figura 18: Quadra esportiva – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

O parque (Figura 19), frequentado quase que exclusivamente pela Educação Infantil, salvo períodos de adaptação e fechamento de notas das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, possui um tanque de areia com utensílios como balde e pás, e brinquedos de madeira como gangorra, casinha, escorregador e balanços.

Figura 19: Parque – Escola Carrossel
Nota: Acervo da pesquisadora

4.2.2 Escola Lego

A Escola Lego está situada em uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo e atende alunos matriculados no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, do 1º ano ao 5º ano. Possui 4.436 m² de área total e 12.230 m² de área construída. Seu horário de funcionamento é de segunda-feira à sexta-feira, das 07:00 às 18:30 horas, seguindo o regime parcial. O Quadro 38 reflete a divisão dos horários de acordo com as turmas e seus níveis de ensino.

PERÍODO	NÍVEL DE ENSINO	HORÁRIO
Manhã	1º ao 5º ano Ensino Fundamental I	07:00 às 12:00
Tarde	1º ao 5º ano Ensino Fundamental I	12:45 às 17:45

Quadro 38: Horário de funcionamento - Escola Lego
Nota: Elaboração própria

A escola, em 2022, completou 72 anos de atividades no prédio em questão, mas sua inauguração foi em 1944 utilizando algumas salas de outra Escola Estadual da cidade, ali permanecendo até o ano de 1950.

No ano de 2022, apresentou um total de 509 alunos oriundos das proximidades escolares, com idades entre 06 e 10 anos.Para atender a demanda, o quadro pedagógico totaliza 28 professores de acordo com as divisões sinalizadas no Quadro 39:

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Professor Auxiliar	4
Professor de Inglês	3
Professor de Educação Fisica	1
Pedagogos	18
Professor de Artes	2

Quadro 39: Quadro de profissionais - Escola Lego
Nota: Elaboração própria

As formações dos profissionais vão ao encontro dos conteúdos pedagógicos estabelecidos pela BNCC. A Escola conta com 3900 horas/aula divididas entre as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática e Ciências, além da parte diversificada que estabelece 600 horas/aula divididas entre: Convivência, Tecnologia e inovação e Língua Inglesa.

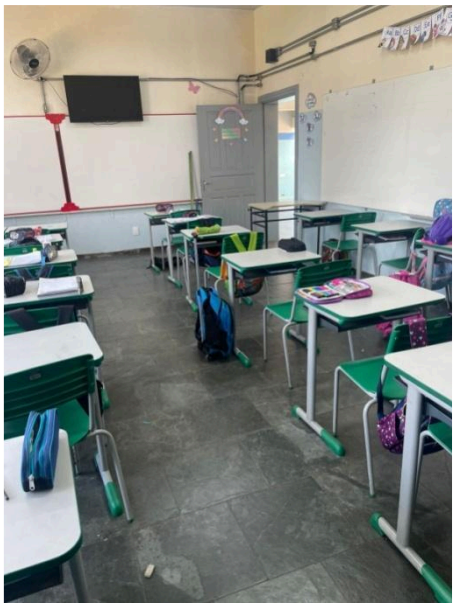
Suas divisões físicas abrangem a composição de salas internas e ambientes externos. O Quadro 40, explana seus espaços e funções.

SALA	FINALIDADE	FUNÇÃO DO ESPAÇO
Salas 01 e 02	Sala de aula 1º ano A, B, C e D	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesa e cadeiras apropriadas.
Salas 03 e 04	Sala de aula 2º ano A, B e C	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesa e cadeiras apropriadas.
Salas 05 e 06	Sala de aula 3º ano A, B, C e D	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesa e cadeiras apropriadas.
Salas 07 e 08	Sala de aula 4º ano A, B, C e D	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesa e cadeiras apropriadas.
Salas 09 e 10	Sala de aula 5º ano A, B e C	- Atividades de maior concentração, com lousa, mesa e cadeiras apropriadas.
Salas 11 e 12	Sala de Recurso	- Atividades com ênfase na Educação Especial.
Banheiros 01 e 02	Banheiro alunos	- Banheiro masculino para alunos; - Banheiro feminino para alunos.
Sala 13	Refeitório	- Adaptado para almoço.
Sala 14	Biblioteca	- Livros de literatura infantil, livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, mapas, jogos pedagógicos e gibis.
Salas Administrativas 01, 02, 03 e 04	Secretaria, Diretoria, Coordenação e Sala dos Professores	- Atendimento ao público, pais e professores; -Organização da documentação escolar; -Reuniões e descanso dos professores.
Sala 15	Auditório	- Reservado para apresentações, ensaios e reuniões
Sala 16	Sala de Informática	- Reservado para pesquisas e estudos
Sala 17	Sala Multiuso	- Sala para utilização dos professores
Banheiro 03 e 04	Banheiro professores	- Banheiro masculino; - Banheiro feminino.
Pátio 01 e 02	Pátio Coberto e Descoberto	- Espaço reservado para lanches, brincadeiras e escovação. - Aulas de Educação Física
Estacionamento	Estacionamento Descoberto	- Estacionamento reservado para funcionários no interior da escola.

Quadro 40: Divisão dos espaços físicos - Escola Lego
Nota: Elaboração própria

As salas de aula são amplas e arejadas, com mesas, cadeiras e armários. As carteiras são individuais e dispostas de forma tradicional. Elementos tecnológicos complementam o espaço, como: projetor, televisão e caixas de som, com o intuito de contribuir para o aprendizado de todos.

Recursos lúdicos foram encontrados expostos nas paredes das salas, como: alfabeto colorido e com apoio de imagem, quadro com nomes dos alunos, cartazes e atividades.



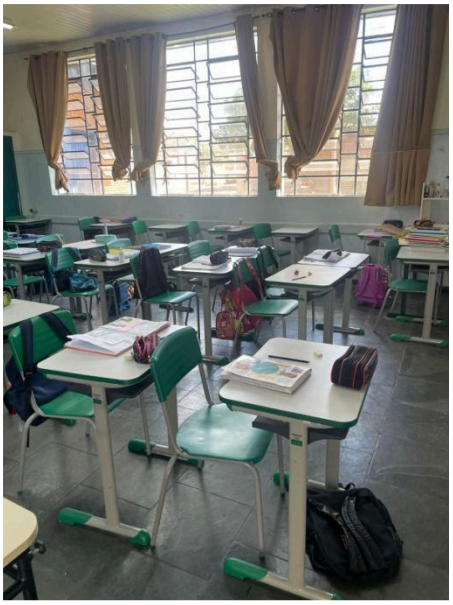


Figura 20: Sala de Aula - Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

Os banheiros apresentam pias comunitárias e 5 cabines reservadas, com portas coloridas, dispostas em um ambiente vasto e apropriado.Contam com espelho e todos os itens de higiene necessários.

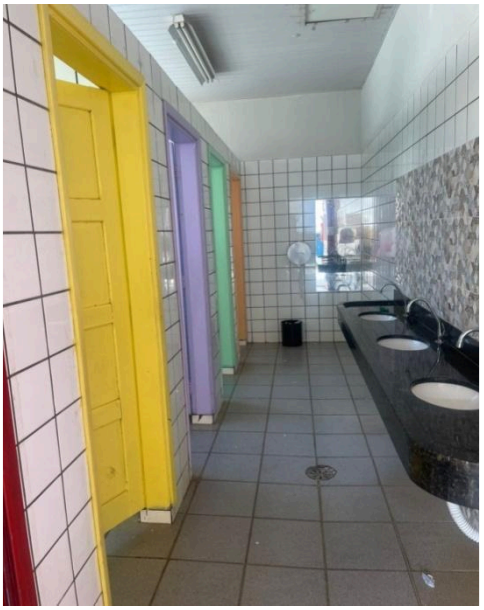


Figura 21: Banheiro alunos - Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

A biblioteca possui um acervo grande de livros, incluindo diferentes gêneros textuais.

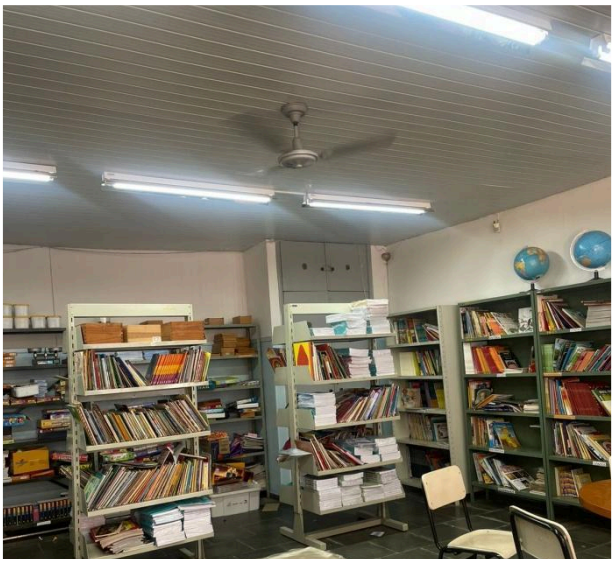


Figura 22: Biblioteca Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

A sala dos professores possui mesas grandes e longas, propícias para reuniões e atividades em grupos e mesas menores para trabalhados individualizados, além de ser equipada com computador, ventiladores, lousas e armários, este último possui o intuito de armazenar itens pessoais dos profissionais durante o período de trabalho.

Figura 23: Sala dos Professores - Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

Os espaços de áreas livres da escola são utilizados pelos alunos durante o período de intervalo entre as aulas e no período antecedente ao início das aulas, além do ambiente ser utilizado para a realização das atividades físicas. O pátio coberto possui bebedouros comunitários, mesas para refeições livres e lousas pintadas nas paredes para exposição de trabalhos escolares.

Figura 24: Pátio Coberto - Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

Figura 25: Pátio Descoberto - Escola Lego
Nota: Acervo da pesquisadora

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Com a finalização dos períodos de observação, entrevistas e coletas de materiais pedagógicos envolvendo estudos teóricos, o passo subsequente da pesquisa ocorreu de acordo com a organização dos elementos obtidos.

Os diários de campo foram devidamente estudados a fim de buscar recursos para ir ao encontro do objetivo proposto no início da pesquisa. Assim como as entrevistas também foram transcritas buscando informações acerca da fala e escuta dos participantes.

As análises dos dados foram realizadas de acordo com o conceito de análise de conteúdo e categorias sinalizado por Bardin (2016).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo caminha em torno de 3 etapas estabelecidas de forma cronológica:

1) Pré-análise: estabelece a fase de organização dos materiais com o intuito de "sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Bardin, 2016, p.123).
2) Exploração do material: sucedendo a fase de pré-análise, após a conclusão dos esquemas estabelecidos, a exploração do material reflete a "aplicação sistemática das decisões tomadas" (Bardin, 2016, p.132).
3) Tratamento dos resultados e interpretação: esta etapa reflete a necessidade de validação dos resultados obtidos nas etapas anteriores. Torna-se necessário o estabelecimento de quadros com o intuito de apresentar os resultados e submetê-los a provas estatísticas.

Os procedimentos de análise, em sua maioria, estruturam-se em torno de um procedimento denominado categorização. A categorização compreende a diferenciação por conjuntos, refletindo um processo de catalogação dos elementos constituintes em rubricas ou classes. (Bardin, 2016).

Bardin (2016), estabelece os critérios de categorização, podendo ser eles:

> [...]semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria "ansiedade", enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sobre o título conceitual "descontração"), sintático (os verbos, os adjetivos), léxicos (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo

> (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (Bardin, 2016, p.148)

Seguindo as ideias de Bardin (2016), os quadros abaixo refletem as categorias e subcategorias estabelecidas de acordo com cada etapa estabelecida da análise documental da pesquisa.

O Quadro 41 apresenta a categorização da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização	-Informações pessoais - Formação - Experiências profissionais
Concepções Docentes	- Conceito de Alfabetização - Referencial teórico - Método de Alfabetização - Experiência em Alfabetização - Dificuldades no processo de Alfabetização
Lucidicidade	- Conceito de Ludicidade - Referencial teórico - Utilização do lúdico - Relação ludicidade/alfabetização
Experiências	- Ensino remoto - Retomada pós isolamento - Experiências com familiares

Quadro 41: Categorias das análises das entrevistas com os professores
Nota: Elaboração própria

Ainda corroborando com as ideias de Bardin (2016), o Quadro 42 expõe as categorizações estabelecidas das análises dos dados, as quais serão desenvolvidas com o decorrer das discussões:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização	- Informações pessoais - Formação dos professores - Experiências profissionais - Vida escolar dos alunos
Concepções e experiências da criança na Educação Infantil	- Educação Infantil - Sala de aula - Brincadeiras - Brinquedos na escola - Contação de histórias Atividades
Concepções e experiências da criança no Ensino Fundamental	- Mudanças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Sala de aula - Escola - Atividades
Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes	- Aprendizado da leitura e escrita - Rotina e práticas pedagógicas - Processo de Alfabetização e Letramento - Dinâmica das práticas - Avanço na aprendizagem - Dificuldades do/no processo - Importância da leitura e escrita - Materiais didáticos (diário de campo, caderno de classe, atividade, sondagens, avaliações)
Ludicidade e materiais pedagógicos	- Presença do lúdico - Brincar na escola - Contação de histórias - Jogos durante as aulas - Brincadeiras no âmbito da sala de aula - Aprendizagem com brincadeiras

Quadro 42: Categorias e Subcategorias da análise das entrevistas com as crianças
Nota: Elaboração própria

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.4.1 Escola Carrossel

A Professora Turquesa faz parte do quadro de funcionários da Escola Carrossel, nasceu no dia 01 de março de 1996, natural de Araraquara, é casada e tem uma filha. Formada em Pedagogia pela UNESP – Campus de Araraquara, no ano de 2019, possui duas pós-graduações, sendo elas psicopedagogia institucional e alfabetização.

Suas experiências profissionais se resumem à Escola Carrossel, onde iniciou no ano de 2015, como professora responsável pela Turma de Maternal, composto por crianças de 2 a 3 anos de idade. Posteriormente obteve novas experiências em outras turmas: Turma do Infantil I, com crianças de 3 a 4 anos de idade e atualmente atua no Ensino Fundamental I, com a Turma do 1º ano (6 a 7 anos de idade).

A Professora Lavanda, também funcionária da Escola Carrossel, nasceu no dia 22 de agosto de 1985, natural de Araraquara, é casada e tem um filho. Formada em Pedagogia pela UNIP – Araraquara no ano de 2003, possui pós-graduação em Administração Escolar.

O Quadro 43 ilustra as informações referentes à caracterização das professoras participantes.

NOME	IDADE	ATUAÇÃO NA CARROSSEL	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIAS
Turquesa	27	8 anos	- Psicopedagogia - Alfabetização	- Educação Infantil - Ensino Fundamental
Lavanda	38	17 anos	-Administração Escolar	- Educação Infantil - Ensino Fundamental

Quadro 43: Caracterização das Professoras Turquesa e Lavanda da Escola Carrossel
Nota: Elaboração própria

A aluna Violeta, integrante da Turma da Professora Turquesa, tem 6 anos de idade e realizou toda a sua etapa Infantil na Escola Carrossel. E a aluna Oliva, também com 6 anos de idade, percorreu o mesmo caminho, estudando somente em uma escola desde o início de sua trajetória escolar.

Na Turma da Professora Lavanda, contamos com a participação das alunas Grená e Esmeralda. Grená tem 6 anos de idade e, ao contrário das demais, realizou a Educação Infantil em uma creche da Prefeitura, ingressando na Escola Carrossel somente no Ensino Fundamental. E a Esmeralda, com 6 anos de idade, possui experiências na Escola Carrossel desde o princípio de seu percurso escolar.

NOME	IDADE	PROFESSORA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
Violeta	6	Turquesa	Escola Carrossel	Escola Carrossel
Oliva	6	Turquesa	Escola Carrossel	Escola Carrossel
Grená	6	Lavanda	Creche Prefeitura	Escola Carrossel
Esmeralda	6	Lavanda	Escola Carrossel	Escola Carrossel

Quadro 44: Caracterização dos alunos da Escola Carrossel
Nota: Elaboração Própria

4.4.2 Escola Lego

A Professora Rosa faz parte do quadro de funcionários da Escola Lego, nasceu no dia 27 de outubro de 1981, natural de Araraquara e seu estado civil é solteira. Formada em Pedagogia, posterior ao Magistério, obteve sua formação no ano de 2005 e possui pós-graduação em Educação Especial.

Suas experiências profissionais iniciaram-se na cidade de Gavião Peixoto com uma turma de Alfabetização, 1ª ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2006, sendo posteriormente remanejada, no ano de 2010, para a cidade de Araraquara.

A Professora Lilás, também integrante da Escola Lego, nasceu no dia 09 de setembro de 1978, natural de Araraquara, seu estado civil é casada e não possui filhos. Formada em Pedagogia, no ano de 2013, apresenta 3 pós-graduações nas seguintes áreas: Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Suas experiências perpassam a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As caracterizações expostas, referentes às professoras, estão ilustradas no Quadro 45:

NOME	IDADE	ATUAÇÃO NA LEGO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIAS
Rosa	42	12 anos	- Educação Especial	- Ensino Fundamental
Lilás	45	4 anos	- Neuropsicopedagogia - Psicopedagogia - Educação Inclusiva	- Educação Infantil - Ensino Fundamental

Quadro 45: Caracterização das Professoras Rosa e Lilás da Escola Lego
Nota: Elaboração própria

A Turma da Professora Rosa abrange a presença dos alunos Carmim e Bordô.

Carmim tem 6 anos de idade e realizou a Educação Infantil em uma creche da Prefeitura. Bordô, também com 6 anos, percorreu a mesma trajetória escolar.

Já a Professora Lilás, administra aulas para os alunos Marsala e Âmbar. Marsala, diferente dos demais, possui 7 anos completos e durante a Educação Infantil obteve experiências em duas creches distintas, ambas da Prefeitura. Âmbar tem 6 anos de idade e completou o seu primeiro percurso escolar, assim como Marsala, em uma creche da Prefeitura.

NOME	IDADE	PROFESSORA	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL
Carmim	6	Rosa	Creche Prefeitura	Escola Lego
Bordô	6	Rosa	Creche Prefeitura	Escola Lego
Marsala	7	Lilás	Creche Prefeitura	Escola Lego
Âmbar	6	Lilás	Creche Prefeitura	Escola Lego

Quadro 46: Caracterização dos alunos da Escola Lego
Nota: Elaboração própria

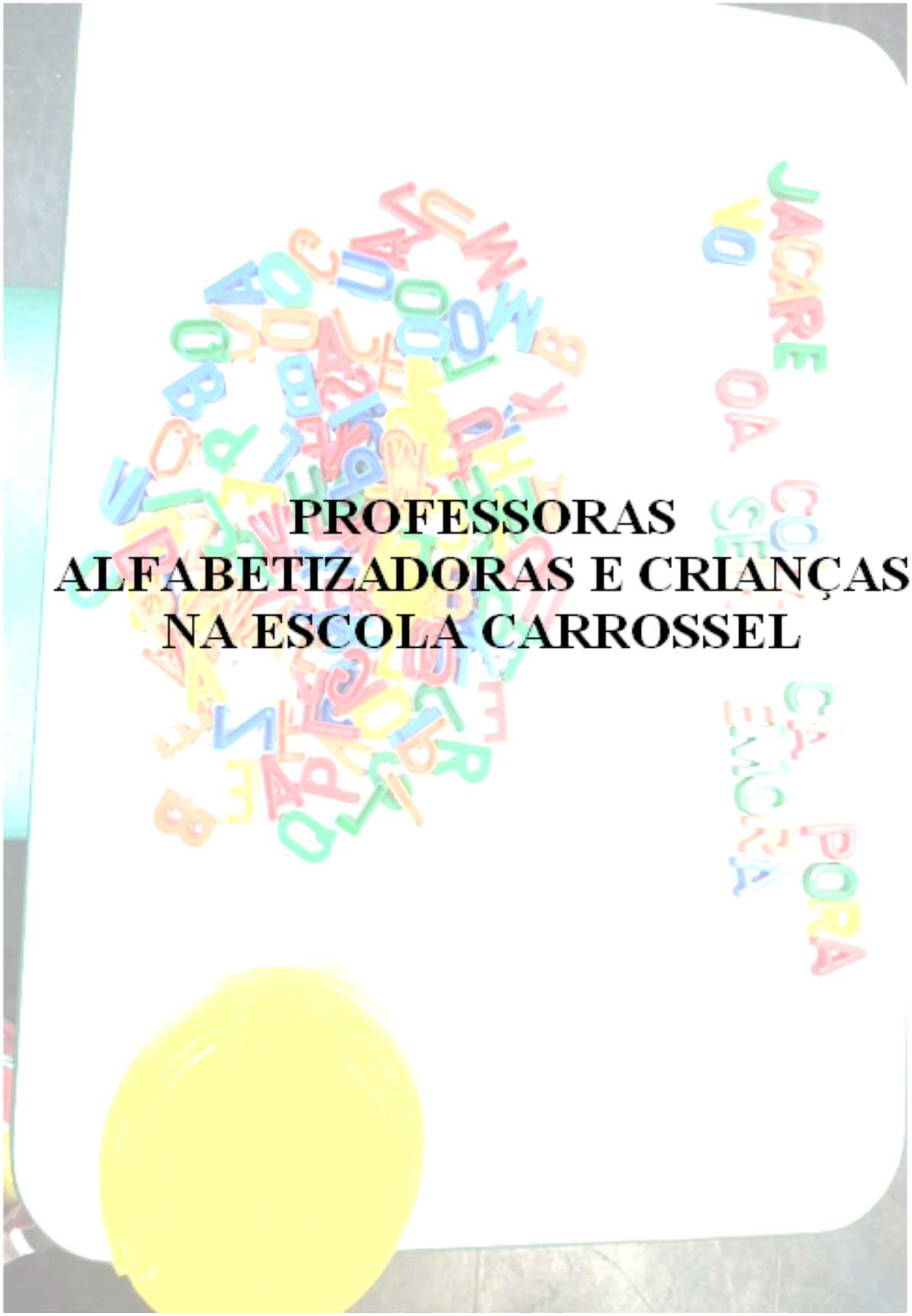


Figura 26: Professoras Alfabetizadoras e Crianças na Escola Carrossel
Fonte: Acervo da Pesquisadora

5. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS NA ESCOLA CARROSSEL

Neste capítulo encontraremos as análises das entrevistas realizadas com as professoras e as crianças, além de apresentar amarrações com os períodos de observação das práticas docentes e do universo da sala de aula por meio das atividades, dos materiais didáticos pedagógicos utilizados, cadernos de classe. Com o intuito de compreender como a alfabetização e a ludicidade se relacionam na Escola Carrossel.

Retomando o Quadro 42 que apresenta as categorias estipuladas ao decorrer do andamento das entrevistas, enfatizamos abaixo o percurso das análises e quais serão seus desenrolamentos em cada conjunto:

- Concepções e experiências da criança na Educação Infantil: no âmbito desta categoria conheceremos como ocorreu o percurso das crianças durante a Educação Infantil; o espaço físico das salas de aula (decoração, recursos lúdicos - visuais e tecnológicos, carteiras); a presença das brincadeiras e em quais momentos elas eram realizadas; a frequência (ou ausência) das contações de histórias e seus desdobramentos, além das atividades efetuadas e suas dosagens.
- Concepções e experiências da criança no Ensino Fundamental: esta categoria refletirá as principais mudanças de acordo com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na visão das crianças; comparações e conhecimentos dos espaços físicos da escola (criando comparações entre as etapas escolares) e as atividades realizadas no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (ponderando o aumento das mesmas em relação ao período escolar anterior) criando um paralelo inicial para dosar o tempo desprendido para a aplicação do conteúdo didático em conferência com as brincadeiras e jogos, reposicionando o grau de importância entre eles.
- Alfabetização, Letramento e Práticas Docentes: após a escuta das crianças, as professoras participantes levantaram questões importantes sobre o aprendizado da leitura e escrita, apontando suas rotinas e práticas pedagógicas, pontuando suas concepções sobre Alfabetização e Letramento e suas possíveis dinâmicas no âmbito escolar contribuintes para o avanço da aprendizagem dos alunos; sinalizando as principais dificuldades encontradas por elas durante o processo de transmissão do conhecimento e a importância da Alfabetização; e por fim os materiais didáticos utilizados, tais como: caderno de classe, atividades, sondagens, avaliações e diário de campo oferecendo apontamentos relevantes do processo de observação da pesquisadora.

- Ludicidade e materiais pedagógicos: na última categoria teremos as relações da Alfabetização e Letramento com a presença (ou não) do lúdico, buscando a posição do brincar na sala de aula como aliado ao processo de ensino e aprendizagem.

5.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As experiências advindas da Educação Infantil das alunas Violeta (6), Oliva (6), Grená (6) e Esmeralda (6), em sua grande maioria, abrangem a mesma escola do Ensino Fundamental, por se tratar de uma Escola Particular, divergindo somente com relação às experiências vivenciadas pela aluna Grená (6), a qual percorreu por uma Escola da Prefeitura durante o início de sua trajetória escolar.

Relembrando as vivências experienciadas na Educação Infantil e adquirindo detalhes sólidos sobre a sala de aula e as características pertencentes a ela, Violeta (6) se mostra um pouco confusa e não verbaliza muitas informações, porém complementa ao receber instruções mais diretas.

> Pesquisadora: Quando você estudou aqui, você era menor, antes do 1º ano, ano passado, depois, como que era na Educação Infantil? O que você fazia?
> Violeta: Bom, eu não lembro muito, porque eu acabei esquecendo de tanto que eu fiquei nessa parte aqui.
> Pesquisadora: Não lembra de nada? Do que você brincava? Quem era sua professora?
> Violeta: Bom, eu não lembro muito.
> Pesquisadora: Você lembra como era a sua sala de aula?
> Violeta: Não.
> Pesquisadora: Não? Não lembra se tinha brinquedos, se ela era colorida, se tinha coisas coladas na sala.
> Violeta: Não, não lembro.
> Pesquisadora: Tinha a lousa, tinham as cadeiras, o que mais?
> Violeta: Tinha a lousa e tinha as cadeiras.
> Pesquisadora: Tinha um alfabeto assim, igual a esse?
> Violeta: Tinha.

Existe uma relação de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) em meio aos discursos e práticas, as

quais fornecem informações para interpretar as especificidades das experiências vivenciadas pelos sujeitos enredados. Torna-se necessário compreender as rupturas, continuidades ou descontinuidades e os empasses, considerando as tensões ocasionadas, não tão recentemente, pelo Ensino Fundamental de 9 anos. Violeta não apresenta memórias nítidas e explícitas sobre seu início escolar, a passagem entre os níveis de ensino ocasionou uma série de novas vivências, novas rotinas e novas responsabilidades: "eu não lembro muito, porque eu acabei esquecendo de tanto que eu fiquei nessa parte aqui (apontando para a atual escola de Ensino Fundamental)" (Violeta, 6 anos).

Memórias específicas envolvendo o espaço foram substituídas pelas incumbências do nível de ensino em questão, porém, ao ser questionada se brincava bastante na pré-escola, Violeta (6) esboça um sorriso e lembra com carinho e empolgação dos momentos marcantes:

> Pesquisadora: E você brincava bastante?
> Violeta: Sim, eu adorava brincar com os meus amigos.
> Pesquisadora: Você adorava? Do que você gostava de brincar?
> Violeta: Bom, eu sempre gostei de brincar...

A escola, segundo Barros (2009), apresenta-se como um espaço de profusas conexões, sendo necessário também ser vista como um local para o brincar, possibilitando a interatividade da criança com o mundo. Torna-se importante destacar o quanto as brincadeiras são fundamentais para o processo de aprendizagem. Para Vigotsky (1984), o brinquedo e suas situações imaginárias atuam como fonte de desenvolvimento.

Complemento a conversa para identificar os elementos pertencentes do brincar:

> Pesquisadora: Hum, entendi. E nessa escola que você sempre estudou, tem muitos brinquedos?
> Violeta: Tem.
> Pesquisadora: Quando você era menorzinha, você brincava bastante?
> Violeta: Sim.
> Pesquisadora: Tinha parque de areia?
> Violeta: Tinha.
> Pesquisadora: E você brincava nele.
> Violeta: Eu brincava.
> Pesquisadora: E do que você brincava? Gostava de brincar na areia, na casinha?
> Violeta: Eu brincava lá na casa, escorregava e gritava "Ahhh".
> Pesquisadora: E na areia, você fazia castelinho, bolo?
> Violeta: Bom, eu gostava de fazer castelo, mas do que eu brincava melhor era cavar e fazer uma fogueira.

> Pesquisadora: Ahh você cavava então, fazia um buraco. E ai você fazia uma fogueira. Que legal. E suas amigas gostavam?
> Violeta: As minhas amigas adoravam.

Seguindo os preceitos de Vigostky (1984, p.69), "[...] a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato". Estimular a imaginação, tal como a "fogueira na areia", conduz a criança a um campo de significados intangíveis.

Identifico aqui que a Educação Infantil da aluna Violeta (6), foi complementada por brincadeiras imaginativas e momentos de interação, refletindo em memórias afetivas ocasionadas pela ludicidade.

Oliva (6), também relata seu percurso escolar na Escola Carrossel, lugar onde sempre estudou:

> Pesquisadora: Agora eu quero que você me conte um pouquinho sobre a sua escola. Você lembra de quando estava na Educação Infantil, que você era menorzinha? Você lembrava como era, se vocês brincavam muito, estudavam muito?
> Oliva: Brincavam. Na areia, ainda por cima.
> Pesquisadora: E como era sua sala de aula?
> Oliva: A minha sala não tinha brinquedos. As mesas eram pequenas, sabe aquelas de tomar lanche?
> Pesquisadora: Sei. Tinha alguma coisa colada na parede? O alfabeto?
> Oliva: Não.
> Pesquisadora: E você brincava bastante quando estava na Educação Infantil?
> Oliva: Brincava, ria, gritava, chorava.
> Pesquisadora: Chorava? Olha só. E aqui nessa escola tem muitos brinquedos?
> Oliva: Pra mim, quando eu era pequena, tinha bastante brinquedo. Eu não sei se ainda tem, porque eu nunca mais vi. Só esses que estou vendo aqui (estávamos na brinquedoteca).

Esse relato nos fornece com mais clareza o quanto o eixo central da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é estabelecido pela presença ou ausência da ludicidade, dos brinquedos e das brincadeiras. O decurso favorece para o declínio das brincadeiras e aumento das atividades, uma vez que, a justificativa encontra-se pautada no material pedagógico extenso e nas demais obrigações que, no período exposto, reflete a necessidade de cumprimento dos prazos, o que reflete na colocação da ludicidade em um patamar inferior, alternando a importância das concepções. Com isso "o brincar passar a ser visto como uma atividade não prioritária, mas de função disciplinar e

didatizada e não como relevante para o desenvolvimento [...], uma vez que se preocupa com conteúdos a serem ensinados e não com eixo de trabalho" (Barros, 2009, p.54).

Oliva (6) também deu detalhes sobre as brincadeiras presentes durante essa etapa escolar:

> Pesquisadora: Do que você gostava de brincar?
> Oliva: Eu gostava de brincar com um celularzinho de brinquedo, brincava com fogãozinho, com a geladeira, tudo o que tinha na brinquedoteca.
> Pesquisadora: Que legal. E sempre teve parque de areia aqui?
> Oliva: Sempre. Antes era aqui (apontando o lugar da brinquedoteca), mas agora mudou pra lá (apontando para o gramado) porque construiu essas duas salas. Eu adorava brincar na areia, queria ir pra sempre na areia. E gostava de brincar com meus amigos.

Os brinquedos aqui, eram muito utilizados, permeando e auxiliando nas brincadeiras imaginativas, além da socialização entre os pares. De acordo com Vigotsky (1984), o brinquedo oferece ferramentas estruturais para ocasionar transformações das primordialidades e da consciência das crianças.

A aluna Grená (6), diferente das demais, assim como enfatizado anteriormente, iniciou seu percurso escolar em uma Creche da Prefeitura e, no 1º ano do Ensino Fundamental, ingressou na Escola Particular Carrossel.

Grená (6) apresenta ricos detalhes dos espaços e dos momentos vivenciados durante sua trajetória na Educação Infantil:

> Pesquisadora: Você estava na Educação Infantil, como era? Você brincava, estudava, o que fazia lá?
> Grená: A gente fazia igual uma escola normal. Tinha brincadeiras, parque de areia, 2 parques.
> Pesquisadora: E a sala de aula, como era?
> Grená: As vezes tinham que remover os móveis para limpar. Tinha uma porta verde e uma rosa, tinha lousa, mesa. Eram 2 alunos por mesa. Ai tinha outra sala que a gente também usava, porque as vezes limpavam a nossa sala e a gente não podia pisar no chão.
> Pesquisadora: Tinham brinquedos nessas salas?
> Grená: Hum, não sei.
> Pesquisadora: E livros, você lembra?
> Grená: Sim.
> Pesquisadora: Ela era colorida?
> Grená: Minha sala era com um monte de mesas juntas e tinha uma mesa da professora, igual dessa escola.
> Pesquisadora: Você brincava bastante?
> Grená: Mais ou menos.

> Pesquisadora: Você fazia atividade?
> Grená: Sim.
> Pesquisadora: Você brincava mais ou fazia mais atividades?
> Grená: Mais atividades.
> Pesquisadora: E na escola, tinha bastante brinquedo?
> Grená: Tinha.
> Pesquisadora: E vocês brincavam?
> Grená: Sim.

Criando um distanciamento entre as demais, as quais pontuavam que na Educação Infantil possuíam mais tempo para brincadeiras, a aluna Grená (6) sinaliza que o seu percurso foi prescrito mais por atividades, mesmo a escola contando com muitos brinquedos, o destaque maior foi para as atividades de registro. Importante destacar que a aluna entrou no Ensino Fundamental já alfabetizada. Percebemos aqui, mediante esta contextualização, uma concepção de criança voltada aos preceitos teóricos, enfatizando o conhecimento sólido e a alfabetização precoce. Barros (2009) complementa que mediante o relato, "[...] a concepção de criança está impregnada por uma visão reducionista, [...] ao considerarmos que essa antecipação da escolarização é consequência de uma política dominante capitalista e segregacionista" (Barros, 2009, p. 54).

A aluna Esmeralda (6) , pertencente à turma da Professora Lavanda (38), destaca que todo seu percurso inicial escolar foi realizado na Carrossel. Segundo ela, sua Educação Infantil foi permeada por brincadeiras e estudos.

Com relação ao espaço físico, Esmeralda (6) pontua:

> Esmeralda: Sabe, tem umas mesas igual essa daqui. Com quatro cadeiras. Mas aí depois tinha a mesa dividida.
> Pesquisadora: Entendi. E na parede? O que tinha na parede?
> Esmeralda: O alfabeto, tinha lousa.
> Pesquisadora: A lousa era de giz ou de caneta?
> Esmeralda: Caneta.
> Pesquisadora: Ah tá. tinha brinquedo na sua sala?
> Esmeralda: Não. Não tinha brinquedo.
> Pesquisadora: Era colorida, tinha umas coisas coladas na parede?
> Esmeralda: A parede era verde. Não tinha coisa colada.

As alunas destacam que no âmbito das salas de aula, não encontravam a presença de brinquedos, mesmo as brincadeiras sendo constantemente presentes durante a etapa escolar, os elementos lúdicos não encontravam-se dispostos nas salas. O brincar, de acordo com Barros (2009), apresenta-se como "[...] atividade essencial para o desenvolvimento infantil [...] e potencializadora do desenvolvimento, que proporciona à

criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o" (Barros, 2009, p.54-55), enfatizando assim, a necessidade de estar disponível não somente em ambientes considerados próprios para as brincadeiras, mas também em salas de aula, proporcionando e oferecendo o lúdico como fins didáticos.

Sobre as brincadeiras nesse período, Esmeralda (6) relembra:

> Pesquisadora: E você brincava do quê?
> Esmeralda: Eu brincava de mamãe e filhinha, pega, pega, pedra, papel e tesoura.
> Pesquisadora: Que gostoso. Tinha muitos brinquedos na escola? E vocês podiam brincar?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: Tá. E tinha parque de areia?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: Você brincava no parque de areia?
> Esmeralda: Era no pátio só que agora a areia foi para o gramado.
> Pesquisadora: Mudou de lugar né? E o que que você gostava de brincar na areia?
> Esmeralda: Gostava de brincar de balde, no escorrega, no balanço. A gente ia casinha, balanço.

As inúmeras brincadeiras citadas por Esmeralda (6), refletem a Educação Infantil como um processo de interação colaborativa e contribui para o desenvolvimento das competências envolvendo a socialização das crianças (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011).

As brincadeiras foram enfatizadas por todos, intercalando momentos imaginativos e com auxílio dos brinquedos. Nenhuma aluna pontuou a presença das professoras, durante as atividades lúdicas, ao decorrer das lembranças, trazendo somente a companhia das demais crianças da turma. Essa situação reflete a falta de planejamento e, por consequência, a falta de importância direcionada aos momentos lúdicos, uma vez que, as profissionais poderiam aproveitar o tempo livre para disponibilizar brincadeiras com função, objetivos e casualidades, não desmerecendo a importância das brincadeiras livres, uma vez que as mesmas abarcam a socialização, criatividade e imaginação.

A Educação Infantil também é palco para atividades pedagógicas pré alfabetizadoras. As crianças abordaram esse tema logo após as explanações sobre o espaço físico e as brincadeiras.

Violeta (6) pontua que teve contato com letras e números já na Educação Infantil:

> Pesquisadora: Você conheceu a as letras e os números?
> Violeta: Eu conheço.
> Pesquisadora: Você conheceu esse ano ou você conheceu antes?
> Violeta: Bem antes.
> Pesquisadora: Bem antes. Você sabe me falar quais são as vogais?
> Violeta: Eu sei: A, E, I, O, U.
> Pesquisadora: Muito bem. E os números, você conhece um montão de números?
> Violeta: Eu conheço só um pouquinho.

A aluna não adentrou ao Ensino Fundamental alfabetizada, mas possuía noções pré escrita. Tal fato, pode ser justificado pelo fato de a leitura ter sido frequente na etapa escolar de Violeta (6):

> Pesquisadora: E você lembra, de quando você era menorzinha, a sua professora contava história?
> Violeta: Eu adorava a história dela.
> Pesquisadora: Adorava? Qual história você mais gostava?
> Violeta: Eu gostava mais do João e o Pé de Feijão.
> Pesquisadora: João e o Pé de Feijão, que legal. E você já plantou feijão?
> Violeta: Eu já, mas não deu muito certo. O feijão acabou crescendo mal..
> Pesquisadora: Ahh as vezes colocou muita água, tem que cuidar direitinho. Lembra de mais alguma história? A professora contava bastante história?
> Violeta: Acho que eu lembro só de uma, acho que ela contava da Pequena Sereia.
> Pesquisadora: Ahh da Pequena Sereia, eu adoro essa história.
> Violeta: Eu também.
> Pesquisadora: E ai ela contava história e o que vocês faziam? Pintavam desenhos sobre a história? O que vocês faziam?
> Violeta: A gente pintava desenhos sobre a história, cada um fazia sua página.
> Pesquisadora: Ai, adorei. E tinha bastante atividade?
> Violeta: Tinha um monte e eu adorava estudar.
> Pesquisadora: Você adorava? E tinha atividade na apostila? E o que mais?
> Violeta: Tinha também em um caderninho, bem pequenininho. Um caderno de desenhar e a gente fazia as vogais e os números.
> Pesquisadora: Muito bem. E tinha atividades em folha? Vocês faziam colagem?
> Violeta: Bom, os dois. A gente fazia, usava tinta colorida, tinta de glitter também.

Seguindo os preceitos sinalizados pelo Referencial Curricular, o brincar encontra-se na primeira colocação envolvendo o incentivo e o apoio por parte dos

profissionais educacionais. Outros aspectos sinalizados baseiam-se na ampliação dos conhecimentos "[...] a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas", a diversificação das "atividades, escolhas e companheiros de interação [...]" e o incentivo ao desenvolvimento da "[...] imaginação, curiosidade e a capacidade de expressão" (Brasil, 2006a, p.19). Tais estímulos, impulsionam a importância da utilização do lúdico, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças, principalmente se for atrelado ao âmbito educacional.

De acordo com as explanações, notamos o quanto a diversidade de materiais utilizados nas práticas docentes, criam elementos importantes na formação dos alunos. Quando solicitados a verbalizar momentos vividos na etapa passada, em sua maioria, as lembranças citadas refletem atividades com as quais as professoras desenvolviam as técnicas distanciando-se das aplicações habituais, criando assim, resultados assertivos e permanentes.

Oliva (6), ao ser questionada sobre as atividades pedagógicas na Educação Infantil, relatou não possuir lembranças sobre o assunto, mas quando interrogada sobre a leitura de histórias (recurso fortemente aliado ao processo de alfabetização), apresentou alguns detalhes importantes:

> Pesquisadora: E você conheceu as letras e os números, quando você era menorzinha?
> Oliva: Eu não me lembro.
> Pesquisadora: Você lembra se a professora contava histórias?
> Oliva: Ela contava. Eu gostava da Chapeuzinho Vermelho.
> Pesquisadora: E o que vocês faziam depois?
> Oliva: O que a gente fazia? A gente tinha que desenhar a parte que mais gostou da história.

O lúdico quando utilizado como recurso pedagógico, aliado ao processo de ensino e aprendizado, demonstra grandes potenciais de internalização de conceitos. "Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social" (Cordazzo; Vieira, 2007, p.94), além de estimular e desenvolver o emocional e a personalidade das crianças. E quando introduzida no currículo escolar, afeta positivamente o estímulo para o aprimoramento físico, intelectual, imaginativo, social e

linguístico dos alunos (Spodek; Saracho, 1998).

Oliva (6) pontuou a presença das contações de histórias durante as aulas e o também o recurso utilizado pela professora logo após a leitura: o desenho. Mesmo não recordando especificamente sobre as letras e os números nesta etapa escolar e questão, possuía recordações sobre quando o processo era tratado e apresentado de forma lúdica.

Outro exemplo de elementos lúdicos na Educação Infantil e o quanto a presença deles fortalece os laços e auxilia na aprendizagem, encontra-se no relato abaixo apresentado por Oliva (6):

> Pesquisadora: E vocês faziam muitas atividades?
> Oliva: Muitas atividades legais. A gente mexia muito com tinta e a gente adorava.
> Pesquisadora: Que legal. E agora eu quero que você me conte algo que você viveu e que você lembra até hoje.
> Oliva: Que eu lembro até hoje? Ah, a minha melhor parte foi quando a professora, no primeiro dia, deixou a gente ir na areia. Eu adorei.

As "atividades legais" eram aquelas realizadas com recursos diversificados. A simples utilização da tinta guache, fortemente presente na Educação Infantil, demonstrou o seu potencial mediante as lembranças apresentadas por Oliva (6). O lúdico, nesse caso, foi utilizado como uma ferramenta de estímulo buscando a evolução do desenvolvimento e da aprendizagem, uma vez que ocorreu a reformulação das práticas pedagógicas visando o oferecimento de estímulos atrativos e eficazes no âmbito escolar (Cordazzo; Vieira, 2007).

Grená (6), alfabetizada antes do Ensino Fundamental, apresenta ter domínio dos conteúdos pedagógicos:

> Pesquisadora: Lá naquela escola você chegou a conhecer as letras e os números.
> Grená: sim.
> Pesquisadora: Qual letra você conheceu lá?
> Grená: Eu conheci todas.
> Pesquisadora: Todas? O alfabeto inteiro. E os números?
> Grená: São muitos números, infinitos.

Com o processo de alfabetização finalizado e mediante os relatos, notamos que a

Escola na qual Grená (6) realizou sua Educação Infantil, focava seus ensinamentos e o período escolar em atividades tradicionais de registro. Como já comprovado anteriormente, a aluna sinaliza que a realização de atividades era constante e as brincadeiras eram realizadas em tempos mais inferiores. O percurso que poderia ser mais divertido e carregado de aprendizados, acaba por ser restrito e focado no rotineiro, assim como as lembranças apresentadas pela aluna.

Ao ser questionada sobre a comparação entre o brincar e as atividades, Grená (6) respondeu sem muito pensar: “mais atividades” (Grená, 6 anos).

Outro fator que corrobora com as referências acima, encontra-se no fato das investigações sobre a presença das contações de histórias e acesso à livros infantis, os quais Grená (6), categoricamente responde com negações.

Esmeralda (6), por sua vez, mesmo ainda em processo de alfabetização, relata que conheceu as letras e números na Educação Infantil:

> Pesquisadora: E você conheceu as letras e os números, quando você estava lá na educação infantil?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: E quais letras eram, você lembra?
> Esmeralda: Sim. todas.
> Pesquisadora: Você conheceu o alfabeto inteiro?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: Que legal. E os números?
> Esmeralda: Também.
> Pesquisadora: Muito bem.
> Esmeralda: Eu sei contar até cem.

Seguindo os preceitos e concepções estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), focando na Educação Infantil como contexto da Educação Básica, notamos uma construção de vínculo envolvendo o educar e o cuidar, entendendo a relação de dependência existente entre o conhecimento e o cuidado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Implantada em 2017, a BNCC busca garantir equidade na educação, promovendo um padrão mínimo de qualidade em todo o país, visando a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz.

Seguindo os campos de experiências e focando nossos olhares no estipulado "escuta, fala, pensamento e imaginação", entendemos a Educação Infantil como um ambiente enriquecedor e dotado de experiências significativas para o desenvolvimento pleno das crianças. Partindo das curiosidades e do conhecimento prévio advindo de cada indivíduo, a imersão na cultura escrita se faz presente por meio da apresentação de livros e diferentes gêneros textuais, estimulando a manipulação e o contato diário. Assim, as crianças vão levantando "[...] hipóteses sobre a escrita que se revelam [...] à medida que vão conhecendo as letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 20017, p. 42). Esmeralda (6), em sua trajetória escolar, teve contato constante com a leitura e a escrita, o que ocasionou em estímulos da curiosidade, alavancando seu conhecimento e criando, assim, a base para o avanço da alfabetização.

Aqui devemos nos atentar conforme a existência de uma linha tênue entre conhecimento e antecipação. De acordo com Barros (2009), a antecipação da escolarização, no âmbito da Educação Infantil, instaura preocupações, pois se assim ocorrer, "[...] está sendo deixado de se oportunizar [...] atividades potencializadoras do desenvolvimento integral da criança, [...] para ser realizadas atividades [...] com a intenção de alfabetizar" (Barros, 2009, p. 49).

A aluna demonstra conhecimentos sólidos e, podemos notar que seu aprendizado foi permeado por elementos lúdicos, como as contações de histórias. Recursos utilizados com direcionamentos corretos e objetivos precisos, refletem em conhecimentos maciços e carregados de experiências.

> Esmeralda: Sua professora contava histórias na sala?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: E como que era? Ela contava história, vocês tinham que fazer alguma atividade.
> Esmeralda: A gente fazia o desenho da parte que mais gostava.
> Pesquisadora: Que legal.

As contações de histórias, quando presentes, seguem um padrão de intervenção: leitura e desenho. Solicitar o desenho ao final da prática, solidifica o entendimento do aluno, uma vez que a intervenção proposta acaba por registrar a compreensão da leitura realizada. Ainda no âmbito do campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e

imaginação", fixados pela BNCC, compreende-se a leitura como forma de expressão, compreensão, interação, além de ampliação e enriquecimento do vocabulário, "pois é na escuta de histórias, [...] e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p.42).

De acordo com as experiências expostas acima, criamos uma base para compreender o início do Ensino Fundamental dos participantes da pesquisa. Conhecer a história, as etapas percorridas, faz com que conheçamos de maneira mais efetiva, a criança atual. Tomar conhecimento da Educação Infantil, estabelecendo paralelos com o Ensino Fundamental, é de extrema importância, pois comportamentos, reações, conhecimentos e aprendizados absorvidos anteriormente, refletem na contemporaneidade e podem ser recorridos para justificar algumas concepções atuais.

Ainda seguindo o que fora estabelecido na BNCC, o Ensino Fundamental encontra-se direcionado à alfabetização, garantindo diversas oportunidades para a apropriação "[...] do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (Brasil, 2017, p.59).

A transição envolvendo as etapas iniciais da Educação Básica, demanda equilíbrio mediante as transformações que envolvem tal processo. Precisamos garantir a "[...] integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos [...]" (Brasil, 2017, p.53).

5.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando as experiências das crianças no Ensino Fundamental, notamos discrepâncias nas falas ao serem comparadas ao processo percorrido na Educação Infantil.

Violeta (6) resume e reflete a principal diferença entre as etapas, na visão das crianças:

> Pesquisadora: Agora eu quero saber desse ano. Esse ano foi o primeiro ano que você foi para o Ensino Fundamental, né? Você está no 1º ano. O que você acha que mudou de quando você estava no Infantil e agora que você está no Fundamental. O que você acha que tem de diferente?
> Violeta: Diferente? É que a gente não brinca mais, só brinca no final da aula.
> Pesquisadora: E por quê? Vocês estudam muito?
> Violeta: Muito, muito, pra caramba.
> Violeta: Agora é bem diferente. A gente estuda, termina, brinca um pouquinho e vai. Antes brincava muito, muito.
> Pesquisadora: Antes brincava muito mais, né? E na sala de aula tem jogos, tem alguma brincadeira dentro da sala de aula.
> Violeta: A tia recorta as coisas e mostra pra gente como jogar.
> Pesquisadora: Ah então tem jogos às vezes. E é legal?
> Violeta: É muito divertido.
> Pesquisadora: E você acha que é mais fácil a gente aprender quando tem brincadeiras, quando tem jogos?
> Violeta: Eu acho mais fácil pra aprender a ler e a escrever quando tem brincadeiras.
> Pesquisadora: É divertido, né. E a gente aprende.
> Violeta: É muito divertido.

O peso das novas responsabilidades já é constatado de imediato. O intenso "muito, muito" (Violeta, 6 anos), pode refletir diversas interpretações: frustração, compromisso, maturidade, entendimento, sensatez. Segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) o ensino fundamental, difere-se da educação infantil, por entender que essa nova etapa reflete e relaciona-se mais a um sistema de propagação da aprendizagem. Com isso, ele acaba sendo "[...] caracterizado por um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo" (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 124). Sendo assim, as crianças sentem a necessidade de se adaptarem rapidamente às novas e bruscas mudanças, mesmo que o ambiente não esteja preparado para recebê-las.

Violeta (6) compreende que os momentos de brincadeiras e jogos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, por serem divertidos e facilitadores do conhecimento. Grená (6) demonstra o conforto em aprender brincando:

> Pesquisadora: Você já jogou algum jogo em sala de aula?
> Grená: Ahan. A gente jogou um jogo de sílabas.
> Pesquisadora: Jogo de sílabas? Que legal. E alguma brincadeira na sala de aula, teve?
> Grená: Brincadeira na sala de aula? Ela já fez um jogo da, aquele lá de escrever e desenhar um hominho.

> Pesquisadora: Forca?
> Grená: Sim.
> Pesquisadora: E você aprendeu alguma coisa jogando o jogo das sílabas, o jogo da forca?
> Grená: Aprendi. Eu acho que fica mais fácil com joguinhos.

O brincar caracteriza-se como uma atividade prevalecente da infância e no âmbito de seus consideráveis objetivos, busca "[...] intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças" (Cordazzo; Vieira, 2007, p. 90). Diante o relato de Grená (6), buscamos compreender as brincadeiras como benefícios, tanto ao desenvolvimento infantil, como ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Esmeralda (6) também discorre sobre a utilização de jogos em sala e a sua finalidade:

> Pesquisadora: Vocês já jogaram algum jogo na sala de aula?
> Esmeralda: Já, era um jogo de dados, sobre os números.
> Pesquisadora: Era pra aprender matemática?
> Esmeralda: Sim.
> Pesquisadora: E você achou que foi mais fácil pra aprender?
> Esmeralda: Sim e é divertido.

É nítido o interesse dos alunos quando jogos e brincadeiras são utilizados como ferramenta durante o andamento das aulas e ensino dos conteúdos. De acordo com Vygostky (1991), o brincar incentiva os saltos de desenvolvimento das crianças, possibilitando avanços em profusas dimensões. Com isso, ressalta-se que "[...] pela brincadeira a criança [...] estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social" (Cordazzo; Vieira, 2007, p. 94).

"A gente não brinca mais, só brinca no final da aula" (Violeta, 6 anos), nessa fala percebemos a mudança de prioridade relacionada à ludicidade e a sua importância no processo de aprendizado. Agora, os compromissos são outros, as atividades demandam mais tempo, a cobrança para que esse aluno avance é maior e, por isso, as brincadeiras se resumem a pequenos momentos livres ao final da aula (se sobrar tempo).

> Pesquisadora: Você usa a areia da escola ainda?
> Violeta: Eu uso, um pouquinho.
> Pesquisadora: Mas você menos do que usava na Educação Infantil?

> Violeta: Ahan.
> Pesquisadora: Você faz muitas atividades?
> Violeta: Muitas. Eu faço Geografia, Inglês, aula de História, ai a gente vai para o recreio. A gente come, brinca e vai.
> Pesquisadora: Volta pra sala. E depois no finalzinho vocês podem brincar um pouquinho, é isso?
> Violeta: É.

A aluna Oliva (6) também apresenta falas parecidas ao ser questionada sobre as mudanças ocorridas de acordo com a passagem do Infantil para o Fundamental.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. O Art. 8º define que "o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade [...]" (Brasil, 2010, p.3). O aumento considerável das atividades em contrapartida ao vivenciado na Educação Infantil, observado e pontuado por Oliva (6), demonstra uma extensa ruptura para a criança de 6 anos, além de ocasionar um distanciamento do que fora estabelecido no Art. 29, § 1º, o qual delibera o quanto o "[...] reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais [...]" (Brasil, 2010, p. 8).

> Pesquisadora: Agora eu quero saber um pouquinho de hoje, no Ensino Fundamental, no 1º ano.
> Oliva: A gente faz tarefa, atividades, a gente e faz aulas de artes, às vezes a gente mexe com tinta e também a gente faz várias coisas com canetinha no caderno de artes.
> Pesquisadora: E mudou muito do Infantil pra agora, no 1º ano?
> Oliva: Nossa, mudou bastante. Antes a gente tomava lanche aqui (apontando para o refeitório da Educação Infantil) e agora a gente toma lanche lá (apontando para o refeitório do Ensino Fundamental). A gente usa o outro banheiro. A gente tem menos tempo de brincar e mais tempo de estudar.

O enfático "menos tempo de brincar e mais tempo de estudar" (Oliva, 6 anos) encontra-se sempre presente nos discursos das crianças.

A aluna Grená (6), advinda de outra escola, apresenta parâmetros diferentes das demais alunas. Sua Educação Infantil demonstrou ser carregada de conteúdos, com extensas atividades e por isso, sua visão do Ensino Fundamental encontra-se divergente. Interessante destacar como conhecer o percurso e a história percorrida dos alunos, faz

com que eles apresentem opiniões desiguais do mesmo espaço, uma vez que suas comparações passadas pertencem a experiências desiguais.

> Pesquisadora: Agora vamos para o seu 1º ano. O que você acha que mudou daquela escola pra essa?
> Grená: Eu acho que essa escola é melhor que a outra, porque a outra a gente não fazia tanta coisa. Ainda na hora do recreio era, inverteu o negócio, era almoço na hora do recreio. Era almoço e a gente não podia levar nada para comer.
> Pesquisadora: E as brincadeiras, agora que você veio para o 1º ano, tem muita diferença?
> Grená: Eu brinco mais, porque quando a nossa professora sai a gente fica brincando.
> Pesquisadora: E como é a sua sala de aula agora?
> Grená: De agora? A gente arruma as carteiras, coloca uma na frente da outra. Tem uma lista de nomes dos alunos da sala que vão ser os ajudantes.
> Pesquisadora: Tem brinquedo dentro da sua sala?
> Grená: Tinha, só que agora não tem mais. Na verdade tem, tem um sapinho debaixo do armário. Não tem muitos. Tem bastante livros e a gente pode pegar pra brincar.
> Pesquisadora: E você mudou de escola né? E aqui nessa escola tem parque de areia? Você pode brincar lá?
> Grená: Tem. A gente pode brincar. A gente gosta de brincar na areia, fazer bolinho, cavar.

A sentença "na verdade tem, tem um sapinho debaixo do armário" (Grená, 6 anos), enfatiza a falta de elementos lúdicos presentes na sala. O "sapinho", talvez encontrado por acaso, foi o objeto mais próximo de um brinquedo que a aluna pode destacar. De acordo com Vygotsky (1991), o brinquedo exerce vasta influência no desenvolvimento, pois, é por meio dele que "[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências externas" (Vygostky, 1991, p. 113).

As demais alunas relatam uma rotina mais exaustiva de atividades, enquanto Grená (6), como estava habituada a esse percurso, compreende que os poucos momentos de brincadeiras apresentam-se como a principal diferença entre as escolas.

Esmeralda (6) também percebe mudanças, mesmo ainda permanecendo e realizando a continuação de seus estudos no mesmo local.

> Pesquisadora: Agora a gente vem pro fundamental, do primeiro ano,

> né? Você tá no primeiro ano. O que mudou? Lá da educação infantil pra agora pro primeiro ano?
> Esmeralda: Não tinha caderno de classe. Não tinha caderno, agora tem.
> Pesquisadora: O que mais mudou?
> Esmeralda: As carteiras.
> Pesquisadora: As carteiras. E o tempo em sala de aula?
> Esmeralda: A gente fica bastante tempo na sala de aula até o recreio.
> Pesquisadora: Fica bastante tempo, né? E antes não ficava tanto.
> Esmeralda: É.

A abrupta mudança, difere-se também na concepção de criança de acordo com a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Agora, ela passa a ser compreendida como um "[...] sujeito escolar, abstrato e sem especificidades, deixando de ser criança para se tornar apenas aluno" (Barros, 2009, p. 53), isso explica o "bastante tempo na sala de aula", de acordo com o parecer de Esmeralda (6).

Sobre os brinquedos e livros encontrados (ou não) na escola, Esmeralda (6) destaca a presença e relata que, "às vezes" (Esmeralda, 6 anos), a professora deixa utilizar:

> Pesquisadora: Tem brinquedo na sua sala de aula?
> Esmeralda: Tem.
> Pesquisadora: E você pode brincar?
> Esmeralda: Sim. A tia às vezes deixa.
> Pesquisadora: E tem livros?
> Esmeralda: Sim, tem uma estante de livros.
> Pesquisadora: E vocês podem ler, pegar os livros?
> Esmeralda: Uhum. Às vezes ela deixa.

Os momentos de utilização dos livros, eram em tempos livres entre uma aula e outra. Os alunos poderiam escolher, um para cada e realizavam a leitura sentados, de forma silenciosa e individual.

As responsabilidades e diferenças entre brincadeiras e atividades, também são destacadas por ela:

> Pesquisadora: Legal. Ah e o parquinho? Vocês vão no parquinho? De areia?
> Esmeralda: Às vezes.
> Pesquisadora: Menos do que antes?
> Esmeralda: Sim.

> Pesquisadora: Tá. E agora você faz muitas atividades?
> Esmeralda: Muito. Muitas atividades. Eu faço até aula de circo.

As fotos abaixo representam a sala de aula das alunas Violeta (6) e Oliva (6), pertencentes a turma da Professora Lavanda (38) e das alunas Grená (6) e Esmeralda (6), pertencentes a turma da Professora Turquesa (27). As turmas frequentam períodos contrários e por isso dividem a mesma sala na Escola Carrossel.

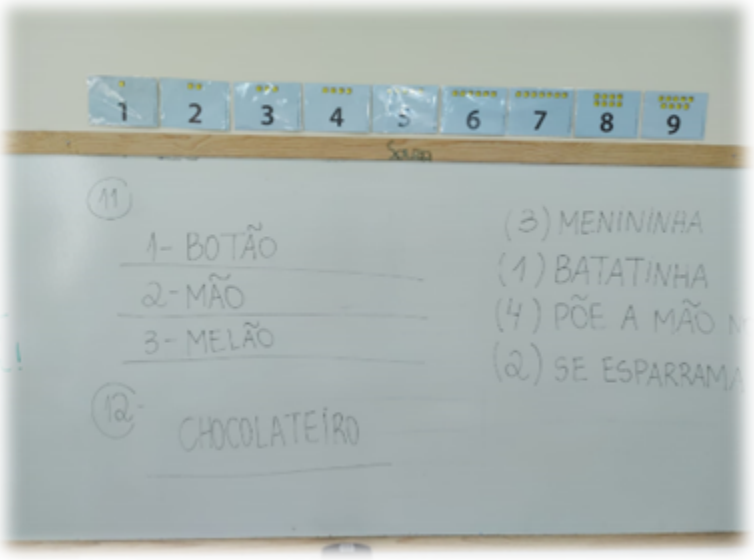


Figura 27: Lousa da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

De acordo com Esmeralda (6), a foto acima é verbalizada com detalhes: "É espaçosa, tem uma lousa, tem números em cima, canetas. E tem bastante espaço pra guardar o caderno, caderno de arte, caderno de tarefa. Tem muitos cadernos" (Esmeralda, 6 anos).

A lousa branca é muito utilizada pelas professoras. Com diversidade de cores de canetas, as rotinas e as atividades são explanadas, diariamente, e de modo colorido, destacando os conteúdos importantes e as respostas.

Figura 28: Alfabeto na parede da sala das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

As alunas destacam a presença do alfabeto pendurado em um varal disposto na sala de aula:

> Pesquisadora: E como que é sua sala de aula? Conta pra mim.
> Violeta: A minha sala de aula tem um monte de carteiras e um monte de alunos.
> Pesquisadora: Um monte de carteiras e um monte de alunos.
> Pesquisadora: Tem coisas coladas na parede?
> Pesquisadora: Tem o alfabeto?
> Violeta: Tem o alfabeto inteirinho.
> Pesquisadora: Hum. Tem em todas as letras né? Tem na cursiva também?
> Violeta: Bom, tem as letras normais e as cursivas do alfabeto.

A diversidade de letras é notada e serve de apoio para o andamento do aprendizado, uma vez que os alunos da turma recorrem ao alfabeto na parede ao primeiro sinal de dúvida quanto à escrita no decorrer das atividades. A presença do alfabeto também sinaliza a notoriedade da alfabetização, colocando-a como conteúdo principal da então etapa escolar. Segundo Almeida e Farago (2014), o processo de obtenção da linguagem escrita encontra-se atrelado ao processo geral de desenvolvimento da criança e ocorre mediante "[...] um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais, considerando a significação que a escrita tem na sociedade" (Almeida; Farago, 2014, p. 205).

Figura 29: Brinquedos da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

Ao ser questionada sobre a sala de aula atual, Oliva (6) responde:

> Oliva: Minha sala de aula tem carteiras bem maiores do que as outras, tem espaço embaixo pra colocar o caderno. Tem o alfabeto na parede, os números até 9. Tem uma caixinha bem pequenininha de brinquedos, mas a tia nunca deixou a gente brincar. Tem cadernos e materiais na estante.

De acordo com Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), a inserção da criança no Ensino Fundamental reflete uma lacuna existente entre as experiências vivenciadas na etapa escolar anterior e o atual período educacional, além de enfatizar mudanças repentinas nas práticas educativas. Com isso, "[...] o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil", acaba sendo "situado em segundo plano do contexto da sala de aula" (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p.138).

Outro fator que comprova o aumento dos compromissos e a necessidade de suprimir a presença dos brinquedos na vida escolar, encontra-se na fala de Oliva (6):

“tem uma caixinha bem pequenininha de brinquedos, mas a tia nunca deixou a gente brincar” (OLIVA, 6 anos). Existe a caixa, pequena, mas o tempo agora precisa ser administrado para cumprir a extensa incumbência do Ensino Fundamental. Atividades que culminam em registros: cadernos, provas, apostilas e folhas de atividades, exercem poder sobre as brincadeiras, pois deixam registrados os conhecimentos transmitidos e com isso, as brincadeiras perdem espaço.

Figura 30: Materiais escolares da sala de aula das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

No interior da sala, organizados em um armário, podemos destacar a presença de materiais escolares como: tinta guache, cola branca, cola colorida, cola com glitter. Tais aparatos são utilizados em sala, em sua maioria, nos momentos pertencentes às aulas de Artes, os quais são muito aguardados pelos alunos, pois diferem dos conteúdos habituais das demais aulas.

Massas de modelar coloridas, também foram encontradas no armário, dispostas em uma cesta. Em momentos livres, ao final dos bimestres, quando as apostilas já estavam contempladas e próximo ao horário da saída, os alunos recebiam as massas de modelar com as cores de suas preferências e brincavam em suas carteiras, individualmente. Essas ocasiões ocorriam sem planejamentos e sem intervenções.

A utilização do parque de areia, também seguia os mesmos preceitos, de acordo com o relato de Oliva (6): “sempre no final da prova, todas as provas, no final, a gente vai pra areia” (OLIVA, 6 anos). As atividades escolares extensas e com prazos determinados, recebiam prioridades e os momentos de ludicidade ocorriam de acordo com a finalização das atribuições planejadas em torno do material didático oferecido.

Figura 31: Massas de modelar disponíveis na sala das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

Livros e CD´s de histórias clássicas faziam parte de algumas atividades programadas e planejadas pelas professoras. Quando aplicadas, tais práticas eram utilizadas no início dos períodos.

> Pesquisadora: Aqui na escola vocês podem pegar os livros? Tem na sala?
> Esmeralda: Bom, a gente só pode pegar revistas pra recortar na aula de Inglês.
> Pesquisadora: E os livrinhos de história, vocês podem pegar?
> Esmeralda: Não, a tia não deixa. A gente só fica estudando.
> Pesquisadora: E vocês tem contação de histórias?
> Esmeralda: Tem. Ela lê a história e a gente faz um desenho também.
> Pesquisadora: Faz um desenho sobre a história né? E esse desenho é na folha ou no caderno?
> Esmeralda: Bom, é na folha.

As histórias, quando realizadas pela leitura da professora, eram intercaladas pela observação das imagens expostas nas páginas e pela contação. Para a realização do

desenho, solicitado ao final, os alunos poderiam escolher uma ilustração presente no livro para reproduzir. Já quando a escolha da história era feita com o auxílio dos CD´s, os alunos ouviam os áudios transmitidos e contavam com a imaginação e o conhecimento prévio das histórias para efetuar o desenho

Figura 32: Livros e CD´s de histórias das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: acervo da pesquisadora

Outro recurso interessante encontrado na sala de aula foi o painel dos combinados. Nas primeiras semanas de adaptação ao novo ano escolar, as professoras realizavam a leitura em conjunto com os alunos e refletiram sobre as regras da escola e sobre os comportamentos aguardados advindos dos alunos. Sempre quando uma regra é quebrada, a professora retorna ao painel e relembra os combinados estabelecidos, em equipe, no início do ano letivo.

Figura 33: Combinados da sala das Professoras Lavanda e Turquesa
Nota: Acervo da pesquisadora

De acordo com as respostas replicadas e os períodos de observação ocorridos ao longo da pesquisa, pode-se perceber que, logo no primeiro semestre do 1º ano, os alunos já começaram a ter contato com a letra cursiva, por meio de algumas atividades da apostila e do caderno de caligrafia.

> Pesquisadora: Vocês estão aprendendo a letra cursiva agora, né?
> Violeta: A gente está aprendendo no primeiro ano, duro que tem que fazer até o final.
> Pesquisadora: Até o final do que? Da linha?
> Violeta: Da linha.
> Pesquisadora: E isso é na caligrafia?
> Violeta: É.
> Pesquisadora: E você gosta?
> Violeta: Bom, eu gosto um pouquinho. Porque é muito difícil e eu demoro muito.
> Pesquisadora: Ah, tudo o que estamos aprendendo de novo, é difícil. Mas depois que a gente aprende fica fácil.

A criança recém chegada ao Ensino Fundamental, perpassa por inúmeras mudanças e além do processo de adaptação em meio às novas rotinas, professoras e responsabilidades, também esbarra em dificuldades encontradas durante o processo de

alfabetização. A ampliação do Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, evidencia reflexões acerca da concepção de criança e infância. Instaura-se um retrocesso, segundo Barros (2009), relevando-se a preocupação com a criança de 6 anos e seu desenvolvimento pleno, reduzindo o espaço de brincar e, simultaneamente, aumentando a carga horária das atividades escolares. Diante o exposto, a expansão do Ensino Fundamental remete a um "[...] potencializador da construção do conhecimento, compreendendo a Educação Infantil como um período menos importante, como se não pudesse proporcionar conhecimentos significativos ao desenvolvimento infantil" (Barros, 2009, p. 63). O preparo para a essa nova etapa, vai além do espaço físico, envolve a necessidade de um ambiente que influencie o avanço dos conhecimentos, habilidades e capacidades das crianças.

Violeta (6), além da complexidade sinalizada em relação ao aprendizado da letra cursiva e o uso do caderno de caligrafia, também complementa com a existência de outros obstáculos:

> Pesquisadora: Agora eu quero saber, se você está gostando de aprender a ler e a escrever.
> Violeta: Sim.
> Pesquisadora: Você já aprendeu ou está aprendendo?
> Violeta: Estou aprendendo.
> Pesquisadora: E o que você acha de mais difícil?
> Violeta: Mais difícil?
> Pesquisadora: Para aprender a ler e a escrever, o que é mais difícil pra você?
> Violeta: Escrever.
> Pesquisadora: Por que?
> Violeta: Porque às vezes eu erro uma letra e a tia está apagando, ai ela vem me falar a letra.
> Pesquisadora: E isso é na cursiva ou em qualquer letra?
> Violeta: Na bastão.
> Pesquisadora: Então pra você é mais difícil escrever. Porque você confunde as letrinhas, é isso?
> Violeta: É.
> Pesquisadora: E o que você acha mais fácil?
> Violeta: Mais fácil? Ler.
> Pesquisadora: Você prefere ler? Você tem mais facilidade. Você lê bastante livros?
> Violeta: Leio.

A cultura letrada é pertencente a diversos tipos de conhecimentos, segundo Almeida e Farago (2014), faz-se necessário utilizar a leitura e escrita por meio de

diferentes gêneros textuais, inserindo, assim, a criança no mundo letrado. Incentivar a facilidade com a leitura, relatada por Violeta (6), contribui para o entendimento das práticas de escrita, processo pelo qual a aluna apresenta obscuridade.

Para Oliva (6), a maior dificuldade encontra-se no processo de leitura:

> Pesquisadora: Agora eu quero saber se você está gostando de aprender a ler e a escrever.
> Oliva: Eu sou a única que não conversa na sala, por isso que já estou conseguindo ler e escrever. Sou muito boa na letra cursiva.
> Pesquisadora: Parabéns. E o que você tem mais dificuldade, o que é mais difícil?
> Oliva: Pra mim foi mais difícil ler. A tia dá várias coisas para ler e eu não conseguia, precisei bastante da ajuda da tia.
> Pesquisadora: E o que foi mais fácil?
> Oliva: Mais fácil foi quando eu já estava conseguindo ler algumas palavrinhas, conseguia escrever na letra cursiva. Às vezes a tia pegava na minha mão.
> Pesquisadora: você já sabe juntar as letrinhas pra formar as sílabas? Pode me falar alguma?
> Oliva: Sim, posso. Tipo assim, CA tem como fazer cabana, casa, cadeira. Tem como escrever várias coisas.

Importante destacar as divergências pontuadas entre as alunas: uma apresenta dificuldade com a leitura e facilidade com a escrita e a outra relata dificuldade com a escrita e facilidade com a leitura. Salientamos aqui a importância de "alfabetizar letrando", uma vez que "[...] a construção da linguagem escrita na criança, faz parte de seu processo geral, se dá como um trabalho contínuo de elaboração cognitiva por meio de inserção no mundo da escrita pelas interações sociais e orais" (Almeida; Farago, 2014, p. 205). Criar práticas de leitura e escrita, trabalhando alfabetização e letramento, ensinar a ler e a escrever compreendendo o uso social da escrita, facilita o processo, pois, atribui significância e funções às situações.

A aluna Grená (6), pontua a sua maior dificuldade durante o processo, ressaltando a relação professor X aluno:

> Pesquisadora: E você está gostando de aprender a ler e a escrever?
> Grená: Estou. Eu já sei juntar as letras e ai vira a palavra.
> Pesquisadora: Muito bem. Você pode me dar um exemplo de uma palavra juntando as letrinhas?
> Grená: Ali dentro daquela plaquinha, não está escrito uma palavra no final? Está escrito "meio".

> Pesquisadora: Muito bem. Então você já aprendeu a ler e a escrever, que legal. E o que você achou de mais difícil na hora de aprender a ler e a escrever?
> Grená: Mais difícil? Mais difícil é quando a gente fala pra esperar e a professora continua explicando.
> Pesquisadora: E o que você achou de mais fácil?
> Grená: Mais fácil? Mais fácil é quando a gente escreve uma palavra sem olhar na lousa.

Ressaltamos aqui a importância da escuta. A necessidade que a criança apresenta em ser ouvida e compreendida, principalmente em momentos de insegurança quanto aos novos conteúdos, ressaltando as dificuldades apontadas. Já escrever "uma palavra sem olhar na lousa" (GRENÁ, 6 anos), reflete a confiança advinda por meio do conhecimento adquirido, porém, é importante destacar que "[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado" (Almeida; Farago, 2014, p. 209).

E para Esmeralda (6), o relato também foi pautado na relação estabelecida entre ela e a professora e entre ela e seus pares, a qual acaba por dificultar, o andamento do processo de ensino:

> Pesquisadora: O que você sentiu que foi mais difícil pra você aprender a ler e escrever?
> Esmeralda: Um dia a Tia tinha que ler pra gente porque algumas pessoas não sabem ler, mas eu sei. As vezes a tia não faz as coisas na lousa e ai eu esqueço. Só que hoje, eu já faço nome, data, ano. Eu já escrevo quase tudo sozinha.
> Pesquisadora: E o que foi mais fácil?
> Esmeralda: Fazer o nome e a data sem olhar na lousa.
> Pesquisadora: O cabeçalho né?
> Esmeralda: Ahan.

Sobre a importância do aprendizado da leitura e escrita, as alunas discorrem e compactuam com a mesma opinião:

> Pesquisadora: E você acha que é importante a gente aprender a ler e a escrever?
> Violeta: Bom, eu acho que é muito importante. Porque ler e escrever, vai ajudar a gente a ler se a gente for professora ou escrever, pra ser artista.
> Pesquisadora: Pra qualquer coisa.
> Violeta: Pra qualquer coisa. E se a gente quiser ler um livro para o

> nosso filho, a gente pode ler e o filho vai aprender a ler.
> Pesquisadora: Isso mesmo. Então é muito importante, né, todo mundo aprender a ler e a escrever.
> Violeta: Graças a importância, a escola e a professora.

Violeta (6) compreende a necessidade do conhecimento para seu futuro, tanto profissional quanto pessoal.

Já Oliva (6), destaca a relevância do aprendizado para o auxílio ao próximo: "a gente consegue ler quando for adulto e a gente pode ajudar quem ainda não consegue. É muito importante, ficar na escola, prestar bastante atenção na professora" (Oliva, 6 anos).

Grená (6), ao ser questionada sobre a importância da aquisição da leitura e escrita, relata preocupação com a vida adulta:

> Pesquisadora: Você acha que é importante aprender a ler e a escrever?
> Grená: Sim.
> Pesquisadora: Por que?
> Grená: Pra gente ler. Se falta da escola todos os dias, não vai ser um adulto que sabe ler. Vão falar "o adulto, lê aqui pra mim" e ele não vai saber.

E para Esmeralda (6), a importância do estudo vem atrelada às necessidades da infância: "é muito importante aprender a ler e a escrever, a gente tem que estudar, criança não pode trabalhar, criança precisa brincar" (Esmeralda, 6 anos).

As crianças compreendem a necessidade do conhecimento, principalmente se esse conhecimento for advindo pela aprendizagem da leitura e escrita. Alfabetização e Letramento são concepções diferentes, mas que devem ser trabalhados simultaneamente, conservando seus objetivos, criando diversas formas de aprendizagem e abrangendo as habilidades intrínsecas para a internalização do processo.

5.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES

As concepções de Alfabetização e Letramento advindas dos profissionais educacionais refletem nas práticas docentes ministradas para os alunos. Compreender as

experiências obtidas na área, proporcionar momentos de escuta, entender o percurso validando a história experienciada, entrelaçando teoria e vivências, torna-se primordial para analisar as práticas ofertadas no âmbito educacional.

Professora Turquesa (27), da Escola Carrossel a 8 anos, sendo 2 destes voltados à temática exposta, pontua questões relevantes para o entendimento da Alfabetização, dissociando-a entre teoria e prática:

> Professora Turquesa: Então, alfabetização, é assim, você sabe como que é que nem tudo que a gente vê só na teoria é o que acontece, mas entrando na prática eu pude ver que vai além do que eu esperava, né? A gente imagina que as crianças vão chegar na alfabetização de uma forma e nem sempre é desse jeito que elas chegam. Eu assumi sala de alfabetização pós-pandemia, no meio da pandemia, as crianças elas vieram muito diferentes umas das outras. Umas estavam iniciando a alfabetização, as outras estavam bem pra trás. Então, como é uma sala de aula, a gente tem que caminhar e tentar abranger todo mundo. Então, foi um pouquinho mais complexo por conta disso. Mas a alfabetização inclui desde a criança aprender as letras até ela se concretizar, sair lendo e escrevendo.

A pandemia, decretada no dia 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é causada pelo vírus SARS-Cov 2, estabeleceu a necessidade de reinvenção, principalmente na área educacional, uma vez que, um dos meios de contenção acarretou no distanciamento social, com os fechamentos das escolas e o uso da tecnologia para levar o conhecimento remotamente ao aluno.

As dificuldades apontadas pela Professora Turquesa (27), no processo de alfabetização pós pandemia, deu-se devido "[...] as desigualdades de condições de realização das novas rotinas e atividades", as quais demarcaram "[..] as práticas das escolas, dos professores, das crianças e de suas famílias, expondo dificuldades de contato, de acesso, de conectividade, de manutenção de vínculos e de garantia dos direitos [...] à aprendizagem" (Meneses; França; Lopes, 2020, p.2).

Com relação ao andamento do ano letivo durante o ensino remoto e híbrido, Turquesa (27) reflete:

> Turquesa: É assim, o ensino remoto eu consegui abranger tudo que eu queria, consegui assim cem por cento, porém, assim eu consegui abranger o conteúdo, mas não sei até que ponto as crianças, por conta de que tinham crianças que faziam e outras que não, mas como o ano passado não foi o ano inteiro de remoto, quando eles voltaram a gente

> conseguiu terminar, mas quando voltaram era aquilo, né? Nem todos estavam onde deveriam estar. Porque muitas vezes não fizeram o que era pra fazer em casa.

Além das dificuldades já sinalizadas, a diferença relacionando os níveis de aprendizagem se intensificou com o retorno do presencial, segundo Turquesa (27), a qual compara e exemplifica crianças que cumpriram com o planejamento com as que não realizavam em casa o que era proposto.

Vale aqui destacar, que as crianças pertencentes ao 1º ano do Ensino Fundamental, no tempo vigente da pesquisa, foram as mesmas que finalizaram a Educação Infantil durante a pandemia, fato que modificou, internamente e externamente, as relações inter pessoais, a aquisição do conhecimento e o acesso ao mesmo.

As conexões pessoais, fruto das convivências, desdobram-se no "[...] fundamento da unidade entre o social e o pessoal, [...] são importantes na formação da personalidade da criança e na constituição de sua identidade" (Tunes; Prestes, 2020, p. 65). E conforme ocorre o desenvolvimento, mudanças também são ocasionadas em suas relações de convivência. A pandemia, por meio dos expostos, apresentou uma heterogeneidade, ainda maior, de crianças, vivências e aprendizados.

Além do distanciamento social, a tecnologia também foi um fator de diferenciação, podendo aproximar ou intensificar o afastamento imposto:

> Pesquisadora: E todas as crianças tinham acesso à tecnologia?
> Turquesa: Todas tinham, mas nem todas entravam na nossa plataforma, que a gente conseguia ver, né? As crianças que faziam as atividades ou não. Então não era todas, tinha cobrança diária, que chegou criança a sair da sala por conta disso, de ficar cobrando pra entrar, pra fazer essa atividade, se precisasse de ajuda era só me mandar mensagem que eu fazia uma chamada de vídeo só com ela, mas acho que a mãe explanou tanto não gostou de ser cobrada desse jeito e tirou daqui da escola.

Na Escola Carrossel, pertencente à rede particular de ensino, todas as crianças tinham acesso a tecnologia, porém, nem todas faziam uso por necessitar de tempo e acompanhamento dos responsáveis.

Para a Professora Lavanda (38), que possui 16 anos de trabalho na Escola

Carrossel, sendo 7 destes direcionados à temática em questão, a alfabetização é o início de um longo processo:

> Lavanda: A alfabetização é assim, a primeira etapa, né? Que o indivíduo, primeiro momento, primeiro encontro que ele tem da vida escolar, né? Primeiro momento em que a criança se depara com a escrita, né? Que ela entende esse momento de leitura, de escrita, esse universo né? Da, do mundo, dessa visão de mundo, né? Que a criança vai ter. Então assim, a alfabetização é o primeiro, o primeiro passo da vida acadêmica da criança.

Buscando o significado de alfabetização, advindo de Soares (2014), diante múltiplas concepções conforme o contexto histórico e diversas perspectivas, expõe sua definição como a "[...] aprendizagem inicial da língua escrita" (Soares, 2014, p. 28), corroborando com as ideias de Lavanda, que enfatiza ser "[...] o primeiro momento, o primeiro encontro [...] o primeiro passo da vida acadêmica da criança" (Lavanda, 38 anos).

A Professora Lavanda (38), assim como a Turquesa (27), também relatou sua experiência advinda do ensino remoto durante a pandemia:

> Lavanda: Foi difícil inicialmente. Os maiores já têm um pouquinho mais de habilidade, mas foi bem sofrido prender a atenção na frente do computador, do celular. Principalmente por depender dos recursos dos pais, que precisaram disponibilizar o celular, tempo, organizar essa criança em frente pra assistir um vídeo, uma aula gravada. O que não acontece na escola, que os alunos dependem o tempo todo de nós, quando depende de terceiros, fica mais difícil essa questão do remoto, apesar de todos terem acesso, condições, internet, mas quando dependem de um terceiro já foge do nosso controle. Precisa do interesse em ficar, assistir.

Com a pandemia, profissões foram reinventadas, surgiu a necessidade de criação de diversos meios de interação, modificando também o modo de ensino, a escola, as práticas docentes, causando mudanças nas crianças e nas infâncias. Para Lavanda (38), a retomada das aulas presenciais trouxe consigo "novos alunos":

> Lavanda: A maioria dos professores, que a gente discutiu, tem essa

> questão da maturidade, como se eles tivessem parados no tempo. Crianças de 6 anos, que é a minha faixa etária, eles tem uma idade muito imatura, coordenação motora defasada, tudo por conta da falta da escola, resolução de conflitos, comportamento, próprio contato com letras e números, contato social com outras crianças, ficou bem complicado nesse tempo.

Nota-se aqui, que precisamos compreender o contexto histórico para nos debruçar na atualidade, entendendo assim o reflexo da cultura e da história nos desdobramentos das temáticas estudadas. E com a alfabetização não poderia ser diferente, de acordo com Meneses, França e Lopes (2020), a alfabetização passou por uma série de transições, abrangendo conhecimentos diversos e compostos por várias áreas de aprendizagem, resultando em diferentes modos de aquisição da escrita e o seu encadeamento com o processo de letramento.

Para tal, seguir uma linha teórica, diante tantas variações, torna-se imprescindível para refletir em práticas organizadas e fundamentadas. Com isso, a Professora Turquesa (27) revela ter predileção por Piaget, porém, destaca ser "adepta ao que está dando certo" (Turquesa, 27 anos), adaptando os conteúdos conforme a necessidade da turma. E a Professora Lavanda cita a BNCC como seu principal embasamento teórico no percurso da alfabetização das crianças, além de "vários materiais, tanto visto na faculdade, vários pensadores, mas a gente usa mais na prática, mais o que dá certo para cada aluno" (Lavanda, 38 anos).

Percebemos nos relatos o quanto conduzir-se por um caminho teórico, seguindo um referencial único para fundamentar as práticas alfabetizadoras, torna-se distante da realidade vivenciada na Escola Carrossel, uma vez que a práticas, às necessidades e especificidades de cada aluno refletem nas posições de cada professora.

Diante vários referenciais teóricos sobre como a alfabetização é compreendida, encontramos: linguísticos, fonológicos, psicogenéticos, cognitivos, socioculturais, neurociências. Esses "saberes", de acordo com Soares (2014), refletem em diversos métodos de "fazer" a alfabetização. Destacamos aqui, uma multiplicidade de sentidos, criando uma heterogeneidade de conceitos.

Conforme a diversidade encontrada ao longo do processo de alfabetização, Soares (2014) pontua:

> Cada SABER preceitua o seu FAZER: um fazer fonológico, um fazer construtivista, um fazer sociocultural... Assim, diferentes SABERES buscam materializar-se em diferentes FAZERES, os quais, refletindo as divergências teóricas, são FAZERES geralmente considerados antagônicos e incompatíveis (Soares, 2014, p. 31).

Porém, é importante destacar que "[...] o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de alfabetização" (Soares, 2014, p. 31), assim como pontuam as Professoras Turquesa (27) e Lavanda (38). Mesmo compreendendo a importância de assumir um referencial, não podemos negar que o processo de alfabetização deve considerar o cotidiano em que ocorre, influenciando a construção de sua concepção.

Quanto aos métodos de alfabetização, Turquesa (27) pontua não ter preferência e sinaliza afeiçoar-se com a parte lúdica, fazendo uso de jogos atrelados ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. "Eu prefiro a parte lúdica, mas não tem nada assim concreto que eu siga" (Turquesa, 27 anos).

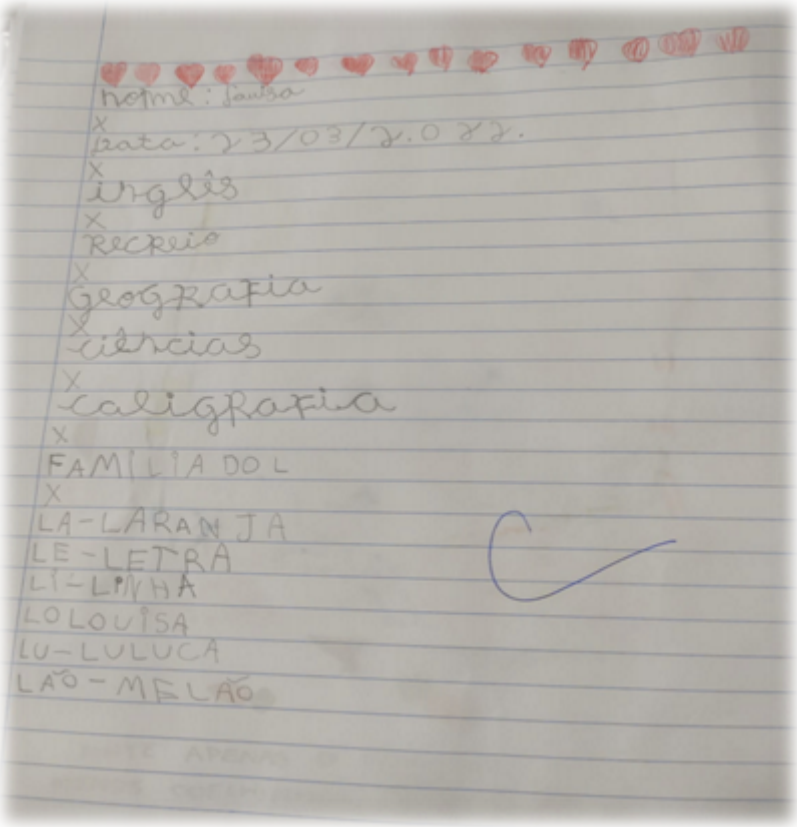


Figura 34: Caderno de classe – Turma Professora Turquesa
Nota: acervo da pesquisadora

As professoras seguem uma rotina estipulada no início do ano letivo. Os conteúdos são antecipados, diariamente, em lousa para transcrição no caderno, contendo as seguintes informações: nome do aluno, data, as disciplinas que serão ministradas ao longo do dia e alguma atividade de caligrafia ou de alfabetização para que as crianças completem no caderno. Entre um dia e outro, a instrução é que uma linha do caderno seja pintada, por uma cor escolhida pelo aluno, com o intuito de separar os conteúdos e alcançar uma melhor organização. E a letra "x" é utilizada e conhecida por todos na sala, significando a necessidade de pular uma linha do caderno, separando, também, as atividades entre si.

Os alunos, tanto da sala da Professora Turquesa (27), quanto da Professora Lavanda (38), possuem lugares fixos nas carteiras, sendo estas dispostas individualmente e em fileiras, uma atrás da outra.

Atividades envolvendo as famílias silábicas, leitura, escrita cursiva ou alfabeto, são constantemente utilizadas nos inícios das aulas, envolvendo o caderno diretamente ou folhas impressas e avulsas, as quais posteriormente são recortadas e coladas pelos próprios alunos, incentivando a autonomia e independência, além de trabalhar a coordenação motora.

Figura 35: Atividade em folha
Nota: Acervo da pesquisadora

Trabalhando constantemente atividades envolvendo as famílias silábicas imersas no método tradicional de ensino, Lavanda também sinaliza utilizar o método fônico:

> Lavanda: Eu utilizo o método fônico, né? O som das letras, o som da sílaba atrelado também ao método tradicional de registro, né? De estar registrando essa sílaba, de estar escrevendo, fazendo essa parte convencional da escrita, mas o método fônico é o que mais se sobressai. Muitos alunos decoram a grafia, o jeito que se escreve e não conseguem falar o som, né?
> Tem o método tradicional né, que B com A é BA, mas a criança muitas vezes ela não sabe o som do B com a boquinha e o som do A, o som de cada letra.

O método fônico diferencia-se pela concepção, pressuposto e delimitação das fases, as quais são referenciadas de acordo com "[...] o grau de conhecimento do sistema alfabético pela criança, com o objetivo de identificar as conexões que vão sendo

estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética" (Soares, 2016, p.77).

Sobre predileção e dificuldades encontradas ao longo do processo, Turquesa (27) sinaliza a satisfação em acompanhar o desenvolvimento dos alunos, desde a primeira sondagem até a etapa final da alfabetização e o impasse referente a necessidade do trabalho em conjunto, tanto com a família quanto com outros profissionais que possam facilitar o processo mediante:

> Turquesa: Eu não digo nem a dificuldade com relação às crianças, em si, mas a ajuda, pode ser familiar ou de alguma outra profissional incluindo fono, todo o resto, porque pra gente conseguir...a gente vê a dificuldade da criança e a gente não consegue trabalhar sozinho, pra gente conseguir com que essa mãe ajude também, encaminhe pra uma fono, uma psicóloga, psicopedagoga, é muito difícil, muito difícil. Tem algumas que aceitam e outras não. Então até assim, quando a criança não tem nenhum problema relacionado, que precise desses outros profissionais, a gente consegue, mesmo ela tendo qualquer dificuldade, dificuldade de aprendizagem, assim chegar do zero, estar bem abaixo da turma e ela não tiver nenhum problema precisando de outro profissional a gente consegue caminhar com ela. Agora se ela estiver precisando de outro profissional e a gente não tiver ajuda desse profissional é impossível e aí precisa do entendimento da família.

Lavanda (38) compartilha dos mesmos pensamentos, o entusiasmo em perceber os avanços ao longo do ano, uma vez que "eles chegam [...] com bastante dificuldade, [...] bem fraquinhos, mas depois eles vão avançando até ficarem alfabetizados no final" (Lavanda, 38 anos). E relacionado aos empasses, as ideias são corroboradas:

> Pesquisadora: E quais são as dificuldades que você encontra no processo de alfabetização?
> Lavanda: O apoio da família. A família acha que é um dever só da escola de alfabetização ensinar a entregar o aluno pronto, né? Nas questões das tarefas que eles têm que fazer em casa, tem o momento da escola, mas tem que dar essa continuidade em casa, ou mesmo que for uma leitura, de um livrinho, alguma coisa que é interligado neste universo da alfabetização, da leitura e da escrita do aluno. Então esse é o maior desafio. E em sala também tem a imaturidade, eles são muito imaturos logo nos primeiros meses do ano.

A imaturidade observada nas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, destacada por Lavanda (38), nos traz referências a um outro momento: Ensino

Fundamental de 9 anos.

> Pesquisadora: Você pegou a passagem do ensino fundamental de nove anos?
> Lavanda: Peguei.
> Pesquisadora: Muita diferença?
> Lavanda: Muita diferença, muita diferença. Alunos que vinham com seis completos e completavam sete no decorrer do ano. Agora a gente tem crianças de cinco anos até 31 de março. É muito pequenininho. Muito pequeno, eles não têm nem assim a parte de formação, não alcança na cadeira, não tem tamanho, coordenação motora da infância mesmo. Então também é um agravante, né? Então assim, você vai ver que eles vão desenvolver depois dos seis anos completos, muitos vão adquirir essa alfabetização lá pra outubro, novembro mais pro final do ano, se conseguir, senão ainda eles vão carregar isso pro segundo ano para atingir.

A ampliação do Ensino Fundamental, imposta por meio da Lei nº11.274 de 6 de fevereiro de 2006, não reflete a antecipação do currículo, isto é, a criança de seis anos não deve ser imersa nos conteúdos antes vistos no 1º ano tradicional. Torna-se necessário acolher respeitosamente, de acordo com as fases de desenvolvimento das crianças, oferecendo atividades majoritariamente lúdicas, por meio de jogos e brincadeiras, iniciando assim, a alfabetização de forma estimulante e agradável (Brasil, 2006).

Porém, nota-se uma preocupação excessiva, tanto dos pais quanto das escolas, em torno do processo de alfabetização, atrelado a cobranças, assim como sinaliza Lavanda (38):

> Lavanda: A proposta (do Ensino Fundamental de 9 anos) foi até pra aumentar o tempo de alfabetização, mas a cobrança continua a mesma. Se a criança não sai do 1º ano alfabetizado, existe uma cobrança muito forte. Sendo que ela tem até o 3º ano para ser alfabetizada, ela tem. Isso é garantido. Pensa que no 1º ano você vai introduzir, 2º ano você vai aprofundar e 3º ano consolidar. No desenho o molde é esse, mas se a criança já conseguiu por meio do lúdico, por meio da brincadeira, ela já se alfabetizou, já está tranquila, a tendência é já no 2º ano apresentar as sílabas complexas, introduzir outros conteúdos.

Apesar das imposições advindas das famílias, principalmente relacionadas ao processo de alfabetização, as professoras pontuam a falta de participação dos familiares na vida acadêmicas das crianças:

> Lavanda: Eu gostaria que fosse uma participação mais ativa e mais efetiva. Gostaria que fizessem as tarefas, participassem mais, dessem mais valor, fossem as reuniões, perguntassem o que está acontecendo, ajudassem a criança a cuidar do material. Acaba que fica muito só para o professor, só para a escola. Muitos ficam o período todo, a partir do momento que a criança entrou para a escola, a responsabilidade parece que passa a ser só da escola e do professor, para ensinar, tomar conta do caderno. A tarefa é feita, mas no piloto automático, embora eles sejam pequenos ainda, precisa ter esse incentivo pra estudar, fazer pesquisas, provas, já que o conteúdo é puxado, precisa realizar as provas, precisam fazer por onde. Não sei se foi por conta da pandemia que os pais já estavam escaldados por conta de fazer as coisas em casa ou se estão mesmo deixando a desejar.

Para Lavanda (38), a participação efetiva encontra-se relacionada à presença nas reuniões, participação nas atividades, auxílio nas tarefas, porém, o que se observa é uma troca de posições associada às responsabilidades e incumbências educacionais de cada criança, onde a escola passa a ser detentora de todos os assuntos didáticos, educativos e pedagógicos.

Turquesa (27) avalia a participação dos familiares de forma positiva, porém, destaca que nem todos possuem perfis colaborativos:

> Turquesa: Eu cheguei a te mostrar o caderno de caligrafia de um aluno? As tarefas que eles realizam em casa e as que realizam em sala, são completamente diferentes. Em casa, plena certeza de que quem faz não é ele. Na escola a letra é completamente diferente. Tem mãe que não ajuda, mãe que faz pelo filho e a mãe que fica do lado, ajuda, que era o que deveria ser. Mas no total, por se tratar de uma escola particular, a gente tem mais auxílio dos pais.

A diferença, segundo a Professora Turquesa (27), reflete na aprendizagem das crianças. Os familiares participativos contribuem para o envolvimento, desenvolvimento e internalização dos conteúdos, uma vez que caminham todos (escola, família e alunos) para uma mesma direção, buscando o mesmo objetivo, que encontra-se focado exclusivamente nas crianças e no avanço de seus potenciais. Já para as famílias que possuem menos envolvimento escolar, o reflexo ocorre de forma proporcional, "[...] porque como é só na escola e ela não está 24 horas ali, tem essa quebra" (Turquesa, 27 anos).

As tarefas, relatadas pelas professoras, são encaminhadas diariamente para a casa e corrigidas em conjunto na lousa, com o auxílio de todos. Como conteúdo, as professoras prezam por atividades envolvendo as disciplinas de Português e Matemática, focando na aprendizagem da leitura e escrita e em contas abrangendo adição e subtração.

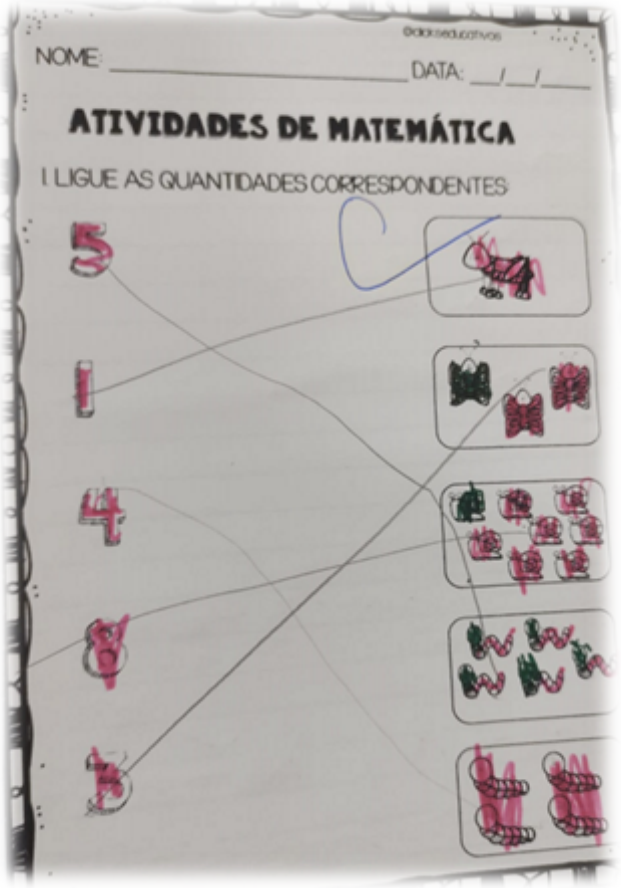


Figura 36: Tarefa da Matemática - Conjuntos numéricos
Nota: Acervo da Pesquisadora

As turmas possuem um caderno específico para as tarefas, que em sua maioria consistem em folhas coladas no mesmo, pelos próprios alunos. A correção na lousa também desenvolve a autonomia de todos, uma vez que são instruídos a comparar, corrigir, refazer, sendo este momento, também reservado para sanar possíveis dúvidas. E ao final da aula, o visto é feito, passando pela vistoria da professora de forma individual.

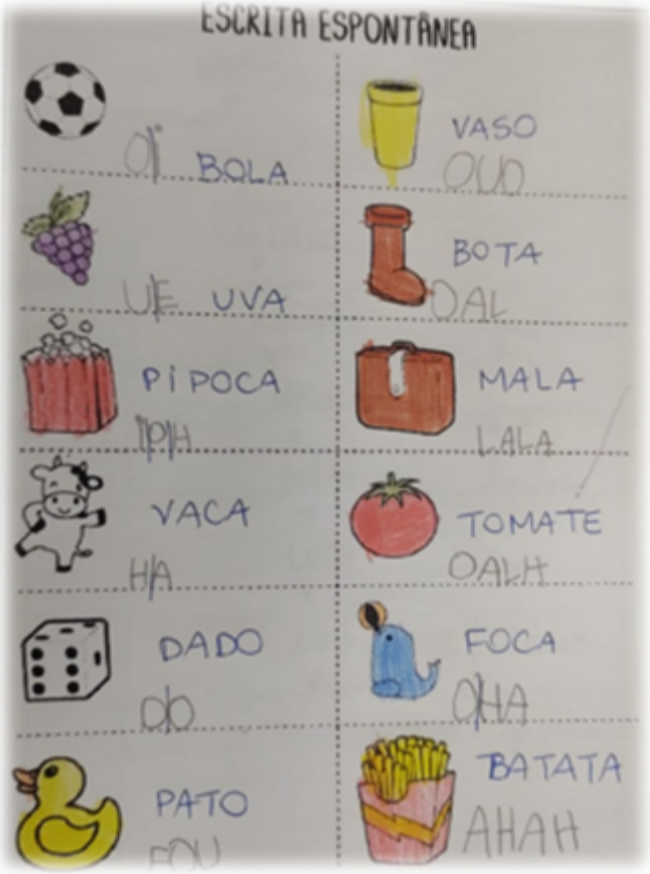


Figura 37: Tarefa de Português - Escrita espontânea
Nota: Acervo da Pesquisadora

As tarefas também são vistas como potencializadoras do conhecimento e ilustram as dificuldades de cada aluno, criando embasamento para as práticas docentes em sala de aula. Por esse motivo, as tarefas não são sempre as mesmas para toda a turma, isto é, as crianças que necessitam aprofundar o conhecimento mediante tal assunto, recebem tarefas que irão proporcionar esse desenvolvimento, criando assim, diversas atividades, em conteúdo e em quantidade, visando a especificidade de cada um e a heterogeneidade da turma. A tarefa de escrita espontânea ilustrada acima, demonstra o caminho que a criança está mediante o percurso do processo de alfabetização e fornece elementos importantes para buscar atividades visando o desenvolvimento total dos conteúdos trabalhados, assim como a realização das sondagens que fornecem a base para o planejamento docente.

Sondagens[3] são constantemente realizadas com o intuito de compreender o nível

[3] A sondagem no processo de alfabetização está relacionada à teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

de escrita em que encontra-se cada aluno, uma vez que, é a partir deles que as demais atividades são pensadas e estruturadas, criando, assim, possibilidades para o avanço do desenvolvimento. Cada sondagem possui um tema central e as palavras escolhidas permeiam a temática, trazendo diferentes níveis de complexidade e estruturas silábicas por meio da escrita espontânea. Compreender quais conhecimentos e habilidades as crianças já internalizaram, é de extrema importância para propor atividades que busquem a etapa final da alfabetização. A Figura 39 apresenta uma sondagem realizada em junho, pela Professora Lavanda (38), compreendendo palavras sobre Festa Junina e demonstrando o nível em que a aluna Oliva (6) se encontra: alfabética.

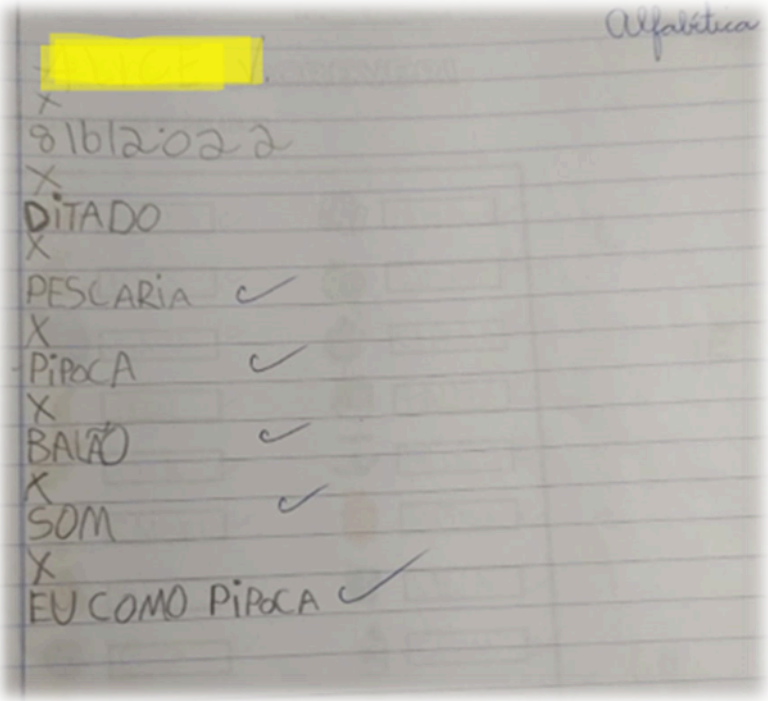


Figura 38: Atividade de sondagem da Aluna Oliva - Professora Lavanda
Nota: Acervo da Pesquisadora

A sondagem é uma ferramenta importante, principalmente no processo de alfabetização, pois ela "[...] permite ao professor acompanhar os avanços cognitivos e conhecer o que os estudantes já sabem em relação à aquisição da base alfabética, para poder intervir de forma mais ajustada e promover a evolução do aprendizado (Paula, 2022, p. 3).

Durante o ano letivo, ao final de cada atividade, estratégias são lançadas com o

intuito de proporcionar momentos de desenvolvimento, alavancando o conhecimento, estimulando a autonomia e a independência dos alunos. Conforme a finalização do que fora proposto, as crianças escolhem um livro de leitura, disposto na sala de aula, para manuseá-lo e fazer a leitura do mesmo de forma silenciosa, respeitando assim, os demais alunos que ainda encontram-se imersos na atividade estipulada. As salas dispõem de diversos tipos de leitura, para que as crianças tenham acesso a tal diversidade: gibis, histórias clássicas, literatura infantil, revistas.

Figura 39: Leitura de gibi ao final das atividades
Nota: Acervo da Pesquisadora

Uma outra atividade realizada diariamente e que abrange vários conteúdos e diversas formas de abordagem, é a pintura do calendário. Todo mês um novo calendário impresso é entregue aos alunos, de acordo com o mês vigente e a data comemorativa referente.

As instruções iniciais compreendem a pintura do desenho (em abril de 2022 foi comemorado a Páscoa) e logo após, uma análise é feita mediante os números, os dias da semana, os finais de semana e feriados.

As professoras realizam a atividade do calendário em conjunto com os alunos, questionando e ouvindo. Lavanda (38) costuma desenhar o Quadro com os dias, na

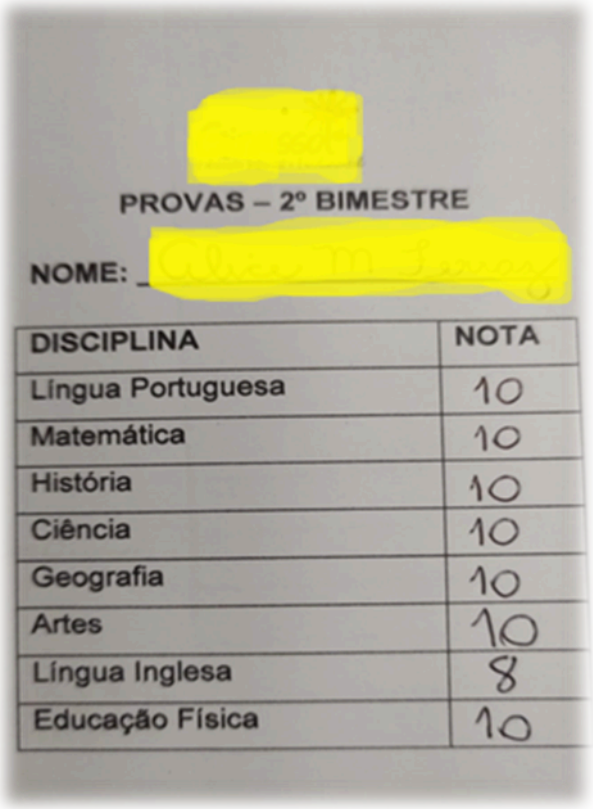
lousa e Turquesa (27), utilizando-se de fita colante, disponibiliza a mesma folha entregue aos alunos, na lousa, para entendimento de todos.

As colunas dos finais de semana (sábados e domingos) e os dias referentes aos feriados são pintados em vermelho, enfatizando a ausência de aulas. O calendário é recortado e colado no Caderno de Classe, pelos próprios alunos e diariamente, ao início das aulas, eles retomam para realizar a pintura do dia vigente, sendo este da cor de preferência de cada um.

Figura 40: Calendário mês de Abril
Nota: Acervo da Pesquisadora

Os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Carrossel, já realizam Provas Bimestrais de todas as disciplinas ofertadas, sendo estas, obrigatórias na grade curricular. As avaliações ocorrem ao final de cada bimestre escolar e são aplicadas ao longo de uma semana, compreendendo duas por dia.

Nas semanas antecedentes, revisões são realizadas, tanto em apostilas, quanto em atividades, folhas, lousa e tarefas. Já na semana estipulada para as avaliações, conteúdos novos não são ministrados e as turmas possuem momentos livres que podem ser aproveitados no quintal, na quadra ou no parque de areia, sempre ao final das provas.



PROVAS – 2º BIMESTRE

NOME: _

DISCIPLINA	NOTA
Língua Portuguesa	10
Matemática	10
História	10
Ciência	10
Geografia	10
Artes	10
Língua Inglesa	8
Educação Física	10

Figura 41: Boletim escolar – Escola Carrossel
Nota: Acervo da Pesquisadora

De acordo com o boletim exposto na Figura 42, as disciplinas dispostas na grade curricular são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes, Língua Inglesa e Educação Física. Além das obrigatórias, encontramos também aulas de Empreendedorismo e Educação Financeira, sendo as mesmas, também pertencentes as avaliações bimestrais. As disciplinas de Língua Inglesa e Educação Física possuem professores distintos e as demais são ministradas pelas pedagogas.

Ao final de cada bimestre, o boletim escolar é colado nas agendas para conhecimento dos alunos e dos responsáveis, solicitando a assinatura dos mesmos.

As notas estipuladas nos boletins são compostas por médias provenientes das avaliações aplicadas, das participações dos alunos nas aulas, da frequência entregue das tarefas e das atividades realizadas nas apostilas.

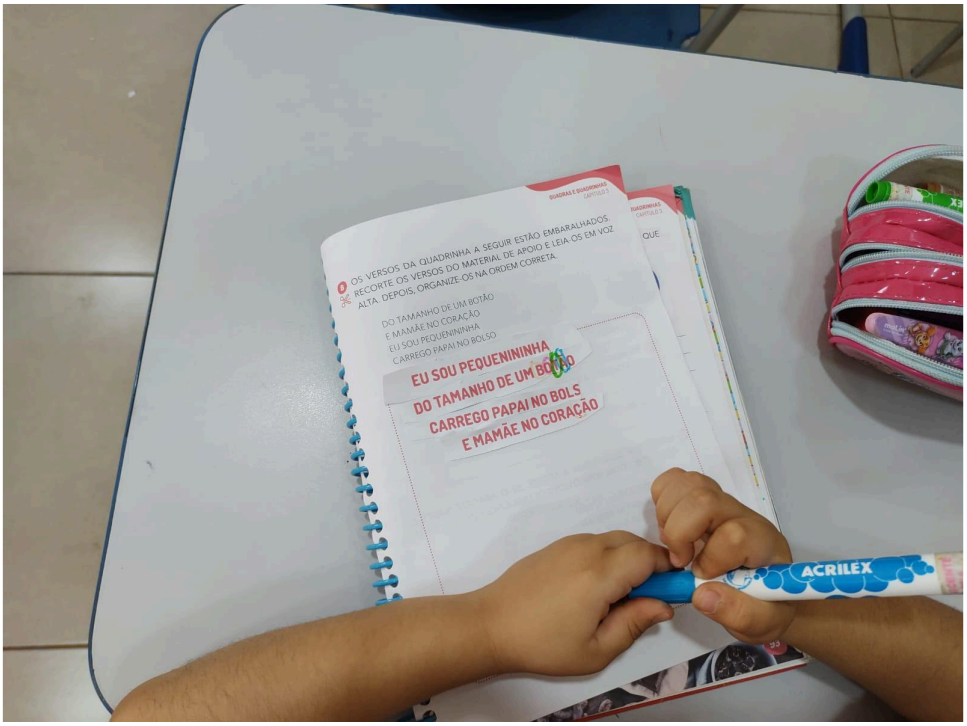


Figura 42: Atividades realizadas na Apostila
Nota: Acervo da Pesquisadora

Com relação às atividades, as professoras utilizam abordagens diversificadas, trabalhando o mesmo assunto por meio de múltiplas formas, sendo elas: apostila, folhas avulsas, caderno de classe ou lousa, além de jogos e brincadeiras (livres ou com funções pedagógicas).

O Quadro 47 ilustra os conteúdos e as abordagens utilizadas em sala de acordo com a exposição da temática aos alunos. A exibição reflete uma materialização da prática docente.

CONTEÚDO	FORMAS TRABALHADAS
Quadrinha	Folha/Apostila
Rima	Apostila/Lúdico
Lixo	Apostila
Desenho	Folha/Caderno/Lúdico
Separação de sílabas	Lousa/Apostila/Lúdico
Escrita de palavras	Lousa
Alfabeto (diferentes letras)	Caderno/Lousa
Letras	Folha/Lousa
Ditado	Folha
Leitura	Livro/Apostila
Caligrafia	Caderno
Leitura e Escrita	Lousa
Música	Folha/Apostila/Lúdico
Pintura	Folha/Lúdico
Família silábica	Folha
Leitura Compartilhada	Apostila/Lousa
Cantiga	Apostila/Lúdico
Desenho Guiado	Folha/Lúdico
Gráfico	Apostila/Lousa/Lúdico
Agenda	Apostila
Texto	Apostila
Ordem Alfabética	Apostila
Calendário	Folha/Lúdico

Quadro 47: Conteúdos e Formas trabalhadas em sala de aula na Escola Carrossel
Nota: Elaboração Própria

Os diferentes tipos de abordagens contribuem para uma melhor internalização do conteúdo e criam possibilidades de inserção do lúdico na rotina escolar. Conforme a realização dos períodos de observação, pode-se quantificar e distinguir as formas trabalhadas de acordo com a exposição dos conteúdos. O Quadro 48 reflete a quantidade das atividades realizadas de acordo com o auxílio dos instrumentos selecionados:

QUANTIDADE	FORMAS TRABALHADAS
28	Apostila
19	Folha
8	Caderno de Classe
15	Lousa
19	Lúdico

Quadro 48: Quantidade de atividades trabalhadas na Escola Carrossel
Nota: Elaboração Própria

Por diversas vezes, na Escola Carrossel, o lúdico apareceu no emaranhado das atividades provenientes da apostila. Abordagens diferentes, modificam a prática docente e refletem em conhecimento. Sair do papel e ponderar outras formas de expor um mesmo assunto, uma mesma temática, facilita a exposição do conhecimento e a internalização da aprendizagem.

5.4 LUDICIDADE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A presença (ou não) da ludicidade nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental, na Escola Carrossel, pode ser analisada conforme as concepções advindas das professoras e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Para Turquesa (27), a ludicidade não deve ser resumida à jogos ou brincadeiras:

> Turquesa: A ludicidade eu vejo não só como jogos e brincadeiras na hora da sala de aula. Também como interação. Então trazer as crianças o que elas sabem na hora que você está explicando, deixar elas falarem o que elas estão entendendo, alguma coisa que tem no cotidiano delas relacionado àquilo, eu entendo como ludicidade também. Então, muitas vezes não precisa nem se relacionar só a um jogo, uma brincadeira, e sim, deixar esse coletivo, essa troca de informações entre elas, né?

A ludicidade e o uso da mesma como forma de contribuir com a aprendizagem das crianças, acima de tudo reflete na disseminação ou contribuição do desenvolvimento da cultura lúdica, que pode ser considerada como "[...] uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida quotidiana" (Brougère, 1998, p.7).

Antigamente, segundo Brougère (1998), o brincar era visto, culturalmente, como uma disparidade ao trabalho, caracterizado "[...] por sua futilidade e oposição ao que é sério" (Brougère, 1998, p. 21). O excerto obsoleto poderia assemelhar a atualidade, principalmente no âmbito educacional, o qual reflete as atividades tradicionais e apostiladas como necessárias e fundamentais, diminuindo com isso, a importância do brincar aliado ao aprendizado.

Já Lavanda (38), apresenta a ludicidade com mais detalhes e exemplos:

> Lavanda: Eu acho que é o aprender brincando. A criança brinca, ela sai do caderno, do lápis, daquele universo e ela pode manipular, brincar, criar. Então essa parte, mesmo que seja uma história que ela vai recontar. A gente acaba registrando pela cobrança dos pais, se eu dou um alfabeto móvel, eu peço pra ela registrar no caderno.

Sobre o lúdico e a sua relação com a alfabetização, Turquesa (27) revela que durante seus dois anos de experiência na alfabetização, só consegue ver "esse caminho" (Turquesa, 27 anos), sinalizando já fazer parte de suas práticas.

A ludicidade, segundo Turquesa (27), também aparece na retomada às aulas pós isolamento e nas aulas remotas realizadas na pandemia:

> Turquesa: Agora o gostoso é que a gente pode interagir. A gente pode usar o lúdico não só nas brincadeiras. Porque, por exemplo, quando estava no remoto eu utilizava o lúdico, às vezes, mandando um joguinho pra eles jogarem on-line no computador e agora já não, eu consigo usar o lúdico de outra forma, na interação da vivência deles.

Para Lavanda (38), o lúdico é necessário e sua utilização em sala é realizado por meio de abordagens diversas de acordo com as atividades propostas no currículo, voltado para "o método tradicional, alfabeto móvel, história para recontar, fichas de leitura, ditado, ditado com figuras, os mais tradicionais mesmo" (Lavanda, 38 anos).

Ao ser questionada quanto ao tempo escasso de acordo com a extensão do material didático, o óbvio acaba ocorrendo:

> Lavanda: A gente acaba optando por dar conta desse material e acaba deixando essa parte mais lúdica de lado, porque realmente toma muito tempo. Fica bem difícil ter esse equilíbrio entre conteúdo, material que precisa ser contemplado e lúdico.

O material didático utilizado pela Escola Carrossel é apostilado e composto pelo

Sistema de Ensino Eleva, abrangendo 4 (quatro) apostilas ao longo do ano letivo, uma por bimestre, contendo, simultaneamente, as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia; além de apostilas individuais de Artes, Língua Inglesa e Empreendedorismo/Educação Financeira.

Figura 43: Apostila Escola Carrossel
Nota: Acervo da Pesquisadora

Ao final de cada disciplina disposta na apostila, um resumo era disponibilizado com o intuito de recordar o que fora estudado e aprendido ao longo das aulas de acordo com o conteúdo oferecido. As professoras utilizam a recapitulação como forma de estudo e preparação para as avaliações, as quais são aplicadas ao final de cada apostila.

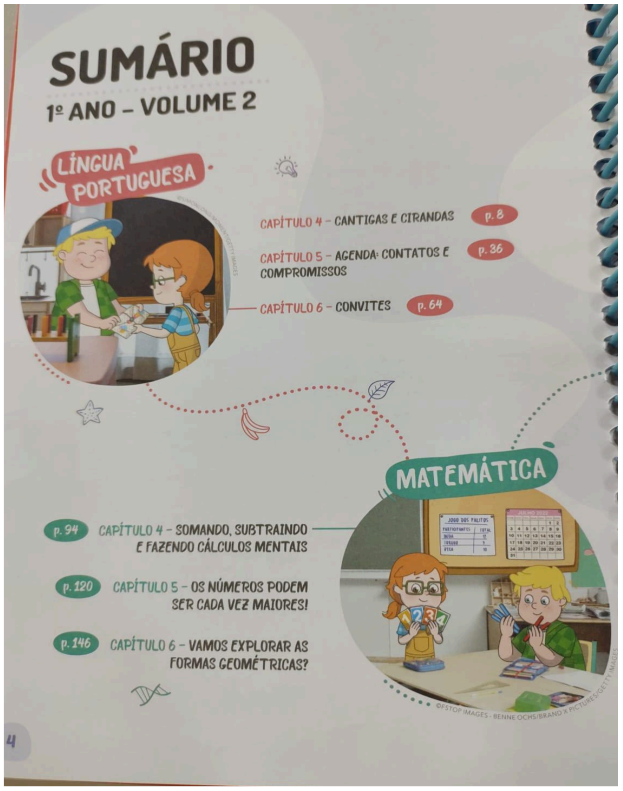


Figura 44: Sumário da Apostila Língua Portuguesa e Matemática – Escola Carrossel
Nota: Acervo da Pesquisadora

As avaliações são divididas entre as disciplinas e aplicadas ao longo de 1 (uma) semana.

A Plataforma de Ensino disponibiliza um cronograma que deve ser seguido, onde estipula datas e capítulos a serem trabalhados, enfatizando prazos a serem cumpridos. Finalizando o período estabelecido, um simulado é entregue à escola para ser executado, de forma individual, pelos alunos, contendo todos os conteúdos apreendidos. O gabarito, por ser de complexa montagem, é finalizado pelas professoras, de acordo com as respostas sinalizadas pelos alunos.

As provas bimestrais, ofertadas pelas escolas, são planejadas e preparadas pelas professoras, de acordo com as abordagens utilizadas em sala sobre cada temática. Ilustrações, múltiplas escolhas, pareamento por meio de ligações, pinturas e desenhos são constantemente empregados na montagem das avaliações, facilitando o entendimento e diminuindo a complexidade dos conteúdos.

Os conteúdos explanados pelas apostilas são disponibilizados de forma didática, com ilustrações coloridas e material de apoio lúdico contendo jogos, adesivos, alfabeto, palavras e desenhos para serem utilizados em atividades específicas e estipuladas.

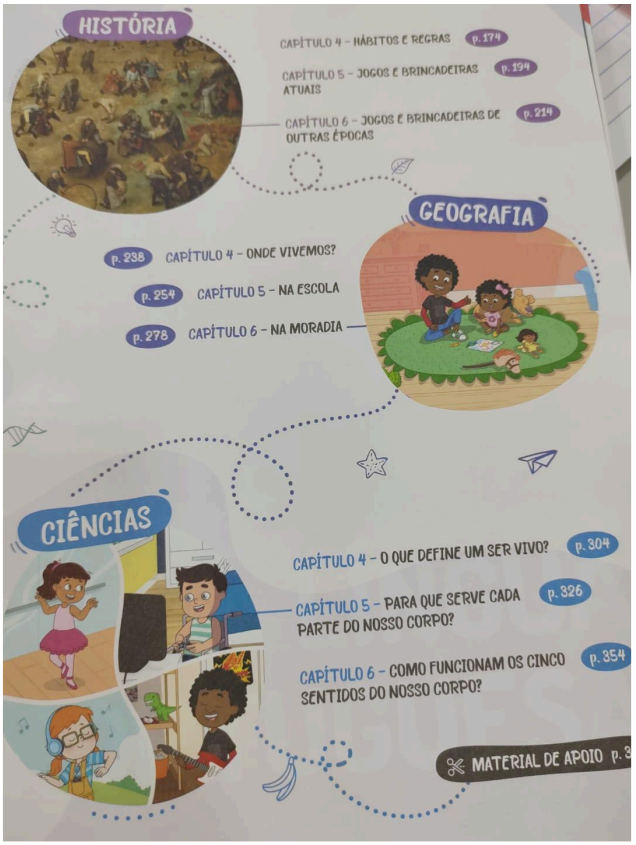


Figura 45: Sumário da Apostila Língua Portuguesa e Matemática – Escola Carrossel
Nota: Acervo da Pesquisadora

A apostila utilizada auxilia e propicia momentos lúdicos de acordo com a abordagem destacada com referência a resolução de algumas atividades. O material do professor sinaliza como o conteúdo deve ser explanado, oferecendo ideias e formas diversificadas de trabalhar as temáticas.

Apresentando a ludicidade como ferramenta facilitadora, Lavanda comenta sobre a sua importância voltada ao processo de alfabetização:

> Pesquisadora: Qual a sua visão dessa relação entre ludicidade e alfabetização?
> Lavanda: Eu acho que tem que caminhar junto, é importante pra criança. Mesmo porque, na fase inicial, se não pega brincadeira a criança não vai conseguir ter o raciocínio, a criança precisa manusear, recortar. Essa questão do lúdico para os primeiros anos é essencial, de extrema importância.
> Pesquisadora: É uma quebra muito grande entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
> Lavanda: Sim, ainda na particular a gente consegue ter um tempo para o parque, jogos, tem brinquedos na sala de aula à disposição das

crianças.

Como já destacado por Lavanda, seus momentos lúdicos em sala de aula englobam “métodos tradicionais” (Lavanda, 38 anos), além da necessidade de manusear o conteúdo exposto.

Em uma das aulas de Língua Portuguesa, Lavanda (38) explanou conteúdos referentes à quadrinha. Ao explicar o significado e realizar a leitura, os versos foram entregues em uma folha, para que as crianças recortassem e colassem na ordem correta:

SOU PEQUENININHA
DO TAMANHO DE UM BOTÃO
CARREGO PAPAI NO BOLSO
E MAMÃE NO CORAÇÃO

A professora realizou intervenções e interações para facilitar a procura das crianças pelos versos de acordo com a ordem imposta. Lavanda (38) repetia as primeiras sílabas de cada verso, enfatizando o som. Como nem toda a turma encontrava-se alfabética, pistas sonoras foram de grande valia.

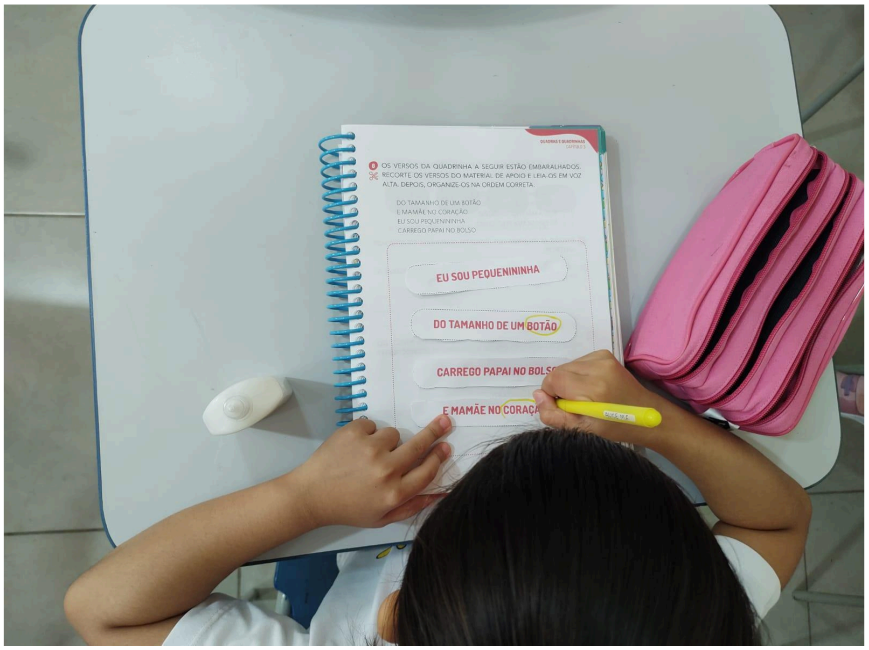


Figura 46: Aluna da Professora Lavanda realizando atividade proposta pela apostila
Nota: Acervo da Pesquisadora

Após a colagem, as crianças circularam as rimas presentes na quadrinha. Assim como feito para facilitar o encontro dos versos, Lavanda (38) também enfatizava a sílaba final de cada palavra para que os alunos percebessem sonoramente as rimas presentes.

A Professora Turquesa (27) costumava utilizar o lúdico nos momentos finais de aula, após cumprir com o conteúdo programático didático. Momentos livres, sem intervenções, eram oferecidos ao finalizarem as atividades propostas: brincar no gramado e no quintal, desenho livre, leitura individual.

Figura 47: Leitura individual e silenciosa proposta pela Professora Turquesa
Nota: Acervo da Pesquisadora

Lavanda (38) utilizava, em diversos momentos, o auxílio da lousa, mesmo para as atividades sugeridas pelas apostilas. Ao trazer o conteúdo sobre separação de sílabas, a atividade transcrita na lousa acaba por ilustrar o tema e facilitar o entendimento.

As crianças deveriam separar as sílabas da palavra CHOCOLATE. Sem nenhuma intervenção inicial, os alunos começaram a bater palmas, falando as sílabas concomitantemente, demonstrando um recurso lúdico internalizado por eles. Para que o registro fosse feito na apostila, a professora escreveu a palavra separada silabicamente e prosseguiu explicando que as sílabas são os “pedacinhos das palavras” (Lavanda, 38 anos).

CHO	**CO**	**LA**	**TE**

Assim como já mencionado e destacado, Lavanda (38) utiliza o lúdico em sala modificando as abordagens propostas, principalmente pelas atividades advindas das apostilas. Intitulado por ela como "lúdico tradicional", opta por não permanecer somente nas folhas do material didático, porém necessita registrar os diversos procedimentos realizados, por conta da cobrança, tanto da escola quanto dos pais, utilizando, assim, a lousa e posterior cópia no caderno de classe.

Outra atividade proposta consistia na continuação dos estudos da letra J. Inicialmente a família silábica foi exposta na lousa, para treino e cópia no caderno. E logo após as seguintes frases foram escritas na lousa:

A JOANINHA POUSOU NA FLOR
O JACARÉ DORME NO LAGO

As crianças realizaram a leitura coletiva, de maneira silabada, atentando ao som das sílabas. Após a leitura eles foram instruídos a ilustrar, de forma livre, as frases trabalhadas.

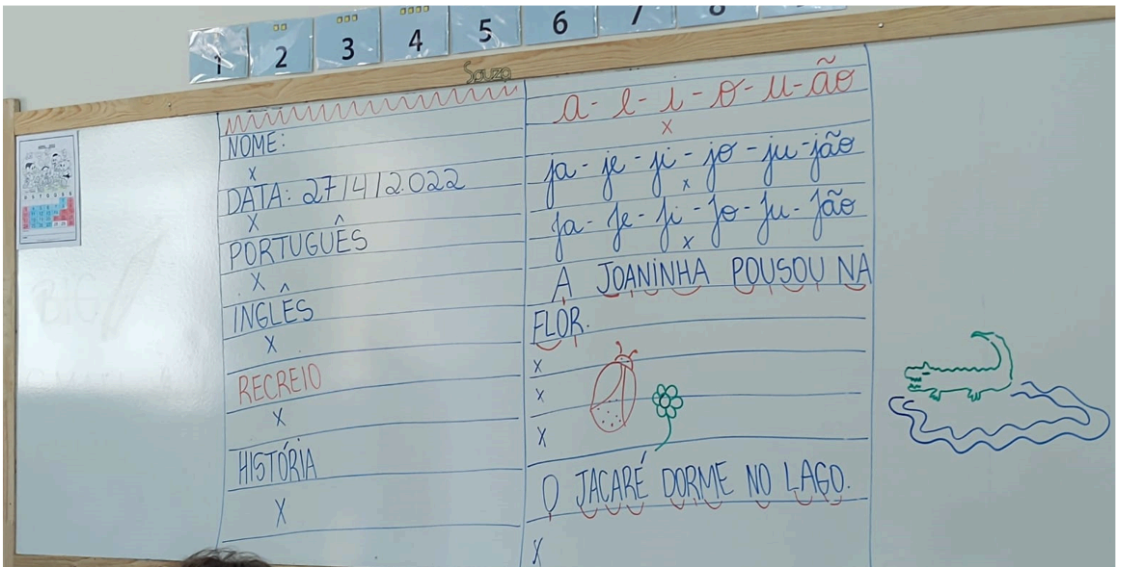


Figura 48: Atividade proposta em lousa pela Professora Lavanda
Nota: Acervo da Pesquisadora

A próxima atividade consistia em uma folha avulsa contendo a escrita da música

“A JANELINHA”. A turma ouviu a música, cantou e seguiu a leitura proposta, finalizando na pintura da palavra JANELINHA, uma vez que deveriam procurar ao longo do texto.

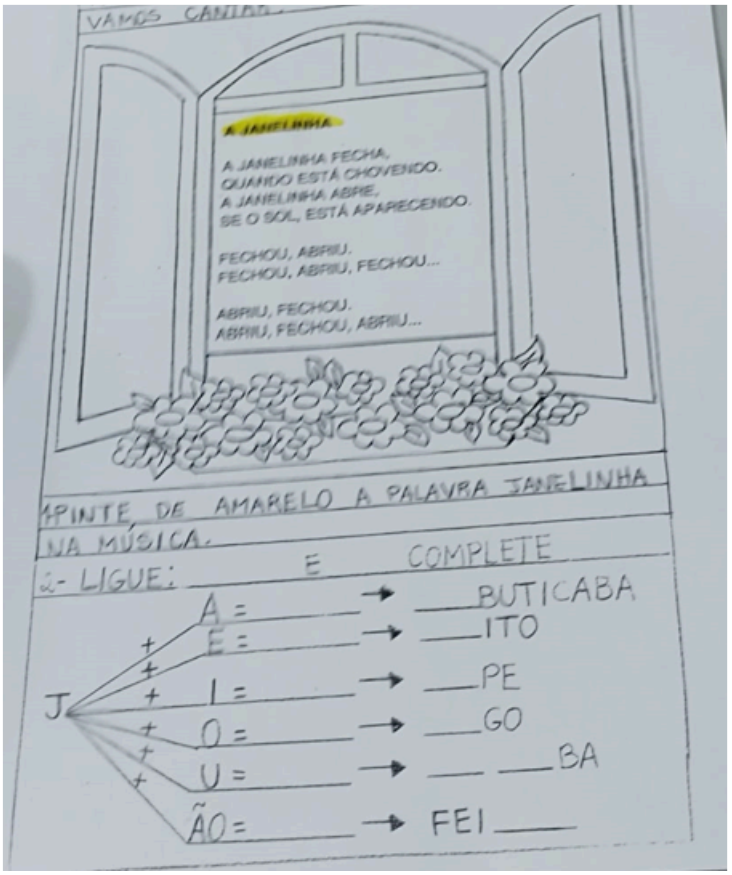


Figura 49: Atividade sobre a letra J proposta por meio de texto e música
Nota: Acervo da Pesquisadora

Percebe-se que todos os exercícios propostos no mesmo dia, refletiram em estudos da letra J, por meio de diferentes abordagens, intercalando momentos de registros com momentos lúdicos: leitura, música, pintura e atividades tradicionais.

Finalizando na família silábica, Lavanda (38) reproduziu o chaveamento, solicitando o auxílio dos alunos para completarem, na lousa, as palavras formadas pelas sílabas.

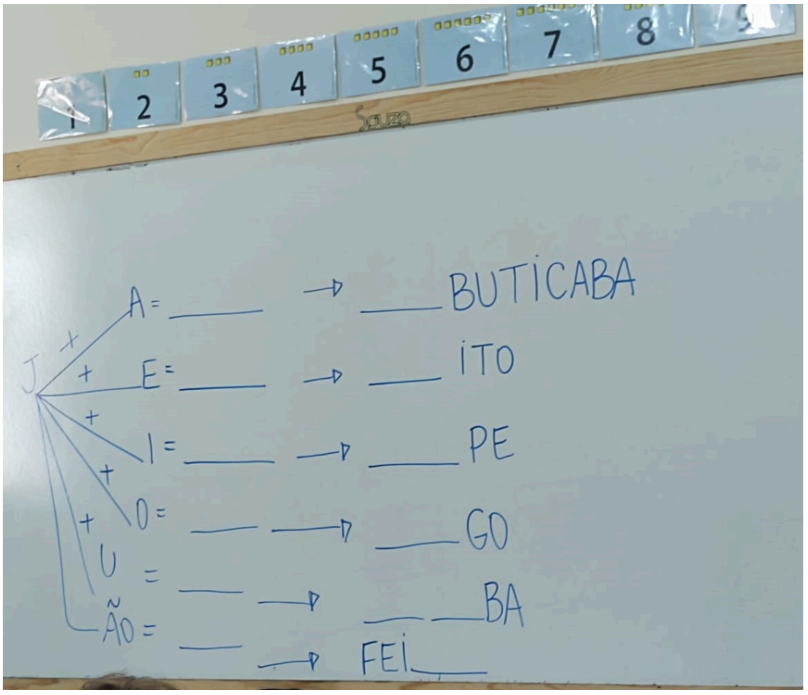


Figura 50: Atividade tradicional proposta pela Professora Lavanda
Nota: Acervo da Pesquisadora

Outra atividade de interessante destaque da Professora Lavanda (38), refletiu o estudo de cantigas. Na aula de Português, o capítulo 1 da apostila do 2º Bimestre trouxe uma introdução sobre cantigas e cirandas.

Criando um momento de escuta, a professora realizou um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos, ouvindo as cirandas e cantigas cantadas por eles.

Voltando para a apostila, o primeiro exercício trazia a cantiga CIRANDA, CIRANDINHA. Ouvindo a música colocada pela professora e acompanhando a leitura, as crianças foram instruídas a grifarem o título e logo após elas deveriam escolher o nome de um amigo da sala para completar a canção. Para auxiliar, foi colocado na lousa um cartaz, que ficava exposto na sala com o nome dos alunos. Eles foram constantemente estimulados a realizarem a leitura de acordo com a primeira letra e a primeira sílaba dos nomes, enfatizando o som. No cartaz, a primeira letra de cada nome está circulada com a cor vermelha.

A próxima atividade era sobre quadrinhas e as crianças foram, novamente, estimuladas a falarem sobre seus conhecimentos, sobre quadrinhas memorizadas por eles. Várias foram citadas e por isso, Lavanda (38) propôs uma votação para que pudessem escolher uma dentre todas citadas, para registrar na apostila, ganhando a seguinte opção:

NÃO TE OFEREÇO ROSAS
PORQUE ELAS TÊM ESPINHO.
EU TE OFEREÇO MEU CORAÇÃO COM AMOR E CARINHO.

A professora, então, realizou a escrita na lousa e fez a leitura silabando para que a cópia fosse feita no caderno de classe por cada aluno.

Músicas e vídeos são ferramentas utilizadas, constantemente, pela professora Lavanda (38). Uma nova cantiga trabalhada ao longo do semestre consistiu no "O SAPO NÃO LAVA O PÉ". Todos cantaram a cantiga que já era de costume da turma e, depois, complementaram com a versão da música substituindo as vogais.

Na lousa, para melhor visualização, Lavanda (38) montou o esquema abaixo de acordo os versos substituídos pelas vogais:

A	SA	PA	NA	LA	VA	A	PA
E	SE	PE	NE	LE	VE	E	PE
I	SI	PI	NI	LI	VI	I	PI
O	SO	PO	NO	LO	VO	O	PO
U	SU	PU	NU	LU	VU	U	PU

Contextualizando a atividade, a professora colocou a música, na versão completa, para as crianças ou virem e assistirem, acompanhando com a leitura de cada verso.

Logo após Lavanda (38) voltou a lousa, enfatizando as famílias silábicas formadas por meio das vogais, sendo então trabalhadas as famílias do S, P, N, L, V e P. Todos foram fazendo a leitura das famílias e depois realizaram a leitura das palavras formadas.

Lavanda (38), apesar de se ater aos exercícios expostos pelas apostilas, de acordo com os prazos e a necessidade de finalizar o conteúdo didático imposto pelo currículo, utiliza métodos diferenciados para explanar os conteúdos e realizar as atividades, trazendo o lúdico por meio de outras ferramentas e tornando o conhecimento mais palpável e menos abstrato.

Turquesa (27), por outro lado, utiliza o lúdico em momentos de lazer e voltada para jogos extracurriculares. A ludicidade aliada ao conhecimento didático, abrangendo as temáticas e apresentando-se como facilitadora, aparece de forma sútil e esporadicamente.

Em uma aula de Matemática, explanando sobre gráficos, Turquesa (27) introduz os conceitos básicos e propõe um exemplo na prática: construção de um gráfico por meio de uma votação a fim de descobrir esportes que podem ser realizados com bola, de acordo com a preferência da turma. Os esportes escolhidos foram: basquete, ping-pong, futebol e vôlei. E as votações refletiram os seguintes resultados:

- BASQUETE = 1 voto
- PING-PONG = 4 votos
- FUTEBOL = 1 voto
- VÔLEI = 3 votos

Com os votos expostos na lousa e com o auxílio das crianças o gráfico foi criado de acordo com a quantidade e a pintura das colunas:

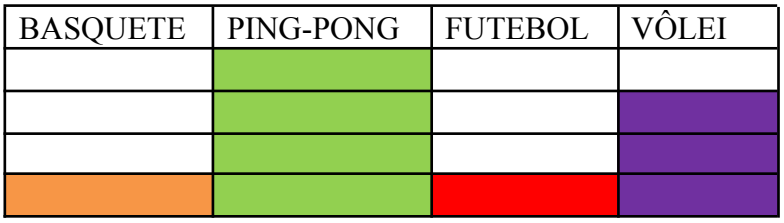


Gráfico 12: Esportes preferidos da Turma da Professora Turquesa
Nota: Elaboração Própria

A estratégia utilizada pela professora, ilustrou o conteúdo e exemplificou o entendimento, criando uma aproximação da turma, de forma leve e divertida, com a temática necessária.

E abrangendo o lúdico de acordo com a utilização de jogos, Turquesa (27) ao cumprir com o planejamento proposto, ao final de uma aula, dividiu a turma em 2 grupos de 4 alunos cada e distribuiu jogos de tabuleiro para os agrupamentos formados. A professora dividia a atenção entre eles com o intuito de simplificar e explorar as regras.

Para a separação de sílabas, Turquesa (27) faz uso de uma abordagem diferente da presenciada pela professora Lavanda
(38). As atividades do dia eram temáticas, por conta do mês, juninas. O objetivo era a separação de sílabas de palavras relacionadas à festa junina: balão, pipoca e canjica.
Enquanto realizava a leitura das palavras pausadamente, Turquesa (27) solicitava a atenção das crianças para a quantidade de vezes em que ela abria a boca para falar cada

uma delas. De acordo com as respostas corretas, a professora escrevia simultaneamente na lousa as sílabas separadas no interior de bandeirinhas, as quais ajudavam na contagem tanto das sílabas quanto das letras, auxiliando na visualização.

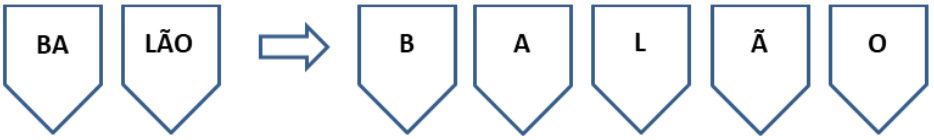


Figura 51: Separação de sílabas
Nota: Elaboração Própria

Destacando mais uma prática realizada pela professora Lavanda (38) e demonstrando a importância de trabalhar o lúdico, fazendo com que a criança sinta-se pertencente ao ambiente e trazendo sua participação ativa na atividade, evidenciamos o conteúdo "Agenda de Contatos" encontrado na apostila de Língua Portuguesa.

A professora iniciou o primeiro contato com a temática enfatizando a importância da agenda estar em ordem alfabética, com o intuito de organização e facilidade.

Oferecendo uma nova abordagem para o exercício proposto, Lavanda (38) propôs a criação de uma agenda de contatos da turma, destacando a ordem alfabética e o preenchimento correto de todas as informações. O cartaz com o nome dos alunos foi pendurado na lousa para consulta de todos e Lavanda (38) pronunciava as letras do alfabeto em ordem para que as crianças procurassem a existência (ou não) de nomes conforme o destaque e a ordenação. Conforme encontravam, os nomes eram colocados na lousa completando as fichas da agenda.

O complemento da atividade oferecia novos nomes para acréscimo na agenda formada. Os nomes propostos apareciam sem a letra inicial e com um banco de letras para consulta e utilização para completar a atividade proposta:

V	**R**	**B**	**J**	**D**	**S**	**F**	**T**

- ___UELI
- ___ALITA
- ___ELIPE
- ___ENTO

Conforme as crianças falavam as letras para completar os nomes, a professora realizava a leitura para demonstrar o som e a palavra formada:

> Lavanda: Qual a letra que completa o primeiro nome?
> Aluno 1: D.
> Professora: Vamos ver então como vai ficar? DUELI?
> Aluno 1: Não! S.
> Professora: Isso. Sueli.

Logo após completarem todos os nomes propostos, a finalização consistia em acrescentar os nomes em ordem alfabética na agenda de contatos criada e confeccionada pelos alunos da turma. Com os nomes na lousa, a professora ia falando o alfabeto para que as crianças procurassem a existência de nomes iniciados com a letra em questão.

A atividade realizada no próximo dia, com a agenda de contatos pronta, consistia na criação de uma lista de aniversariantes.

O início ocorreu com uma leitura, enfatizando a interpretação de texto, o qual citava sobre o aniversário do autor e os sentimentos que eram despertados no mesmo, mediante a maturidade alcançada. Logo após, foi realizada uma breve explicação sobre a melhor maneira de organização da lista de aniversariantes: ordem numérica ou ordem alfabética.

Uma folha avulsa de um calendário (em branco) foi entregue para as crianças e a proposta era ordenar os aniversariantes da turma conforme as datas e os meses dos aniversários.

Inicialmente a turma deveria completar o nome dos meses de acordo com as lacunas das sílabas destacadas:

JA(NEI)RO **FE(VE)REI(RO)** **(MAR)ÇO**

Para completar, Lavanda (38) seguia a ordem dos meses e questionava os alunos sobre a existência de aniversariantes no mês citado. A lista foi seguindo conforme os meses e a ordem numérica. O desenho do calendário foi reproduzido na lousa para visualização e acompanhamento, sendo completado conforme as respostas obtidas. Ao final da atividade as crianças colaram o calendário completo no caderno de classe.

A necessidade de registrar, tanto em folhas, quanto no caderno, já foi destacada pela professora mediante a cobrança dos pais e a necessidade de demonstrar o trabalho realizado ao longo do ano. Porém, tal posicionamento interfere na utilização do lúdico,

diminuindo e limitando as possibilidades.

A prática exposta demonstra a importância de introduzir a criança na atividade e trabalhar com a realidade da turma, com elementos reais e pertencentes ao cotidiano de todos, aliado à ludicidade, criando um ambiente de ensino carregado de conhecimento.

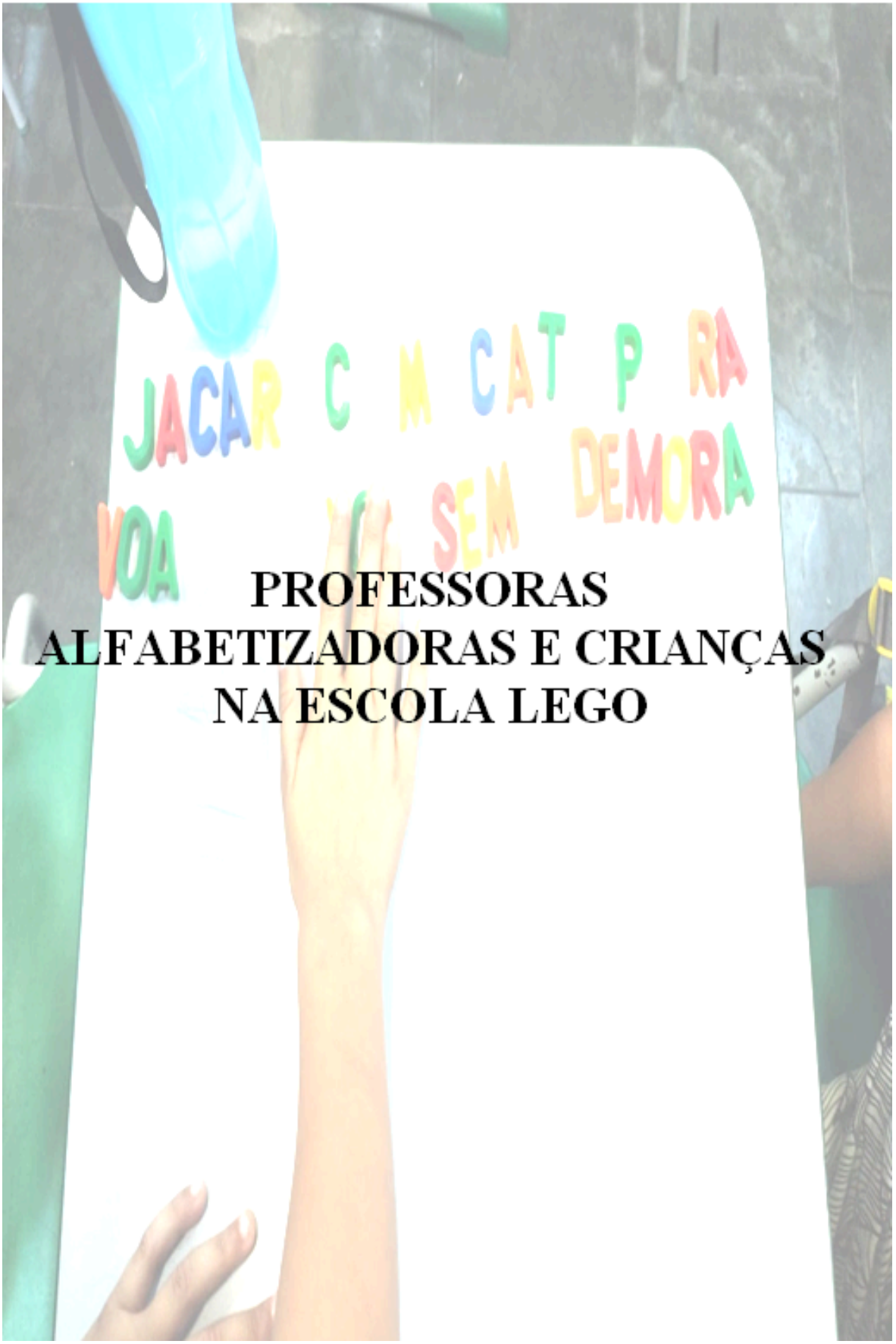


Figura 52: Professoras Alfabetizadoras e Crianças na Escola Lego
Fonte: Acervo da Pesquisadora

6. PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS NA ESCOLA LEGO

Neste capítulo encontraremos as análises das entrevistas realizadas com as professoras e as crianças, além de apresentar amarrações com os períodos de observação das práticas docentes e do universo da sala de aula por meio das atividades, dos materiais didáticos pedagógicos utilizados, cadernos de classe. Com o intuito de compreender como a alfabetização e a ludicidade se relacionam na Escola Lego.

6.1 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Distanciando um pouco dos alunos da Escola Carrossel, na Escola Lego todas as crianças iniciaram sua trajetória educacional em uma Escola da Prefeitura e agora adentram o Ensino Fundamental em uma Escola Estadual.

Relembrando o percurso realizado na Educação Infantil, Carmin (6) relata em meio a lembranças em torno do brincar e do espaço físico:

> Pesquisadora: Como que era lá na outra escolinha? Você brincava bastante?
> Carmim: Sim.
> Pesquisadora: Como era a escola e a sua sala de aula? Me conta um pouquinho.
> Carmim: Minha sala de aula era muito legal, tinha muitos amigos também que eu conheço ainda daqui.
> Pesquisadora: Que legal.
> Pesquisadora: Na sua sala de aula tinha livros?
> Carmim: Tinha.
> Pesquisadora: Era colorida? Tinha coisas coladas na parede.
> Carmim: Tinha algumas coisas coladas.
> Pesquisadora: E as carteiras? Você lembra? Era igual a essa ou tinha mais crianças numa mesma carteira?
> Carmim: Branca e verde que eu me lembro.
> Pesquisadora: Ah e você sentava sozinha ou sentava com colegas?
> Carmim: Sozinha.
> Pesquisadora: Sozinha. Está bom. E na escola tinha bastante brinquedo?
> Carmim: Tinha.
> Pesquisadora: E você brincava?
> Carmim: Brincava.
> Pesquisadora: Tinha parquinho de areia?
> Carmim: Tinha.
> Pesquisadora: Gostava? Do que você gostava de brincar na areia?

> Carmim: Tinha escorrega, balanço, tubo pra entrar.
> Pesquisadora: Ai tubo, que legal. Tinha baldinho pra fazer castelo?
> Carmim: As professoras levavam.

Mesmo com a proximidade das duas etapas, com o curto período entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, Carmim (6) relembra poucos detalhes de sua trajetória anterior, principalmente tratando-se de memórias fotográficas envolvendo o espaço físico, seus mobiliários e disposições. No entanto, quando o relato torna-se abstrato, pairando sobre a temática central da pesquisa, trazendo elementos lúdicos envolvendo brincadeiras, as explanações tornam-se mais específicas e detalhistas.

Para Bordô (6), as memórias eram mais restritas ainda:

> Pesquisadora: Como era a outra escola que você estudava? Me conta um conta um pouquinho como era a sua sala de aula, como eram as carteiras? As paredes, tinha alguma coisa colada, era colorida?
> Bordô: Era.
> Pesquisadora: Era? E aí vocês sentavam numa mesa individual assim ou sentava em quatro ou mais crianças na mesa?
> Bordô: Era mesinha igual a essa. (apontando para as mesas individuais da sala)
> Pesquisadora: Tinha bastante coisa colada na parede, desenhos?
> Bordô: Não muito.
> Pesquisadora: Está bem pensativo. Tinha livros? De história?
> Bordô: Não lembro, mas eu acho que sim.
> Pesquisadora: E brinquedos? Brinquedo, jogos.
> Bordô: Não, só brinquedos.
> Pesquisadora: Está bom. E na escola tinha bastante brinquedo? Na escola inteira?
> Bordô: Não.
> Pesquisadora: Não? Você gostava de brincar?
> Bordô: Uhum.
> Pesquisadora: Tinha parque de areia?
> Bordô: Sim.
> Pesquisadora: Tinha? E vocês iam pra areia?
> Bordô: Uhum.

Marsala (7) relata sua Educação Infantil com detalhes, fornecendo elementos pertinentes para o entendimento de sua trajetória:

> Pesquisadora: Você lembra como era lá na outra escolinha? Quando você era menor?
> Marsala: Muito legal.
> Pesquisadora: Era muito legal? O que que você fazia lá?
> Marsala: Eu gostava quando tinha polenta.
> Pesquisadora: Polenta da escola, eu te entendo, que é uma delícia

> mesmo.
> Pesquisadora: Ai que delícia você lembra como era a sua sala de aula?
> Marsala: Aham.
> Pesquisadora: Conta um pouquinho pra mim.
> Marsala: Era um monte de mesa e tinha um monte de cadeira. Quando faltava alguém, ela sentava na mesa que tinha computador.
> Pesquisadora: Ah, tinha computador dentro da sala? Que legal! E a sala tinha bastante coisa colada assim na parede? Era bem colorida? Tinha brinquedos? Na sala?
> Marsala: É. Na sala não. Tinha jogos e livros, também.
> Pesquisadora: Que legal e você brincava bastante?
> Marsala: Muito.
> Pesquisadora: Muito? Tinha um parquinho de areia lá?
> Marsala: Parquinho de areia? Tinha.
> Pesquisadora: E tinha brinquedos na areia?
> Marsala: Não, aí só você pegava baldinho.
> Pesquisadora: Você fazia bolinho, castelo?
> Marsala: Fazer mais castelo.

Já Âmbar (6), ao relembrar o espaço físico da antiga escola, sofreu interferências externas de sua família que estavam acompanhando-o, fazendo com que transcorresse sobre assuntos pontuais relativos a atividades marcantes realizadas pela professora da Educação Infantil.

> Mãe de Âmbar: Fala do Cachorrinho. Que você levou pra casa.
> Âmbar: Eu levei um cachorrinho pra casa que a professora deu pra gente, cada dia um aluno que levava.
> Pesquisadora: Que legal e aí vocês tinham que cuidar dele?
> Âmbar: Primeiro foi um gatinho e depois foi um cachorrinho.
> Pesquisadora: Que legal! Muito legal e aí depois vocês contavam pros amigos como foi em casa. Muito legal. Tinha bastante brinquedo lá na outra escola? Vocês brincavam?
> Âmbar: Sim.

O relato acima demonstra a importância da ludicidade utilizada durante a infância e no âmbito escolar, tanto para as crianças, pois apresenta-se como excelente aliada ao aprendizado, como para as famílias que compreendem a necessidade da presença do lúdico nas etapas escolares, trazendo brincadeiras e atividades diversificadas, as quais encontram-se facilmente internalizadas nos envolvidos.

Na Educação Infantil, algumas crianças tiveram o primeiro contato com as letras e os números, criando uma base inicial para o processo de alfabetização posteriormente. Para Carmim (6) e Bordô (6), a introdução foi sucinta, mas fez com que aprendesse algo sobre a temática, elevando assim, a quantidade de atividades realizadas durante o último ano.

Marsala complementa que, além de tomar conhecimento sobre as letras e os números, as atividades eram restritas, "não muitas, mais brincava do que fazia atividades." (Marsala, 6 anos). Como aqui o lúdico era mais presente, a Educação Infantil da aluna foi permeada por contações de histórias, criando um ambiente acolhedor e oferecendo um maior contato com a leitura, elemento importante para iniciar o processo de alfabetização.

> Pesquisadora: E a professora contava bastante história pra você?
> Marsala: Bastante, todo dia era uma.
> Pesquisadora: E vocês tinham que fazer algum desenho, alguma pintura ou ela só ela fazia a leitura?
> Marsala: Ela fazia leitura e às vezes ela voltava e fazia o desenho.
> Pesquisadora: E você lembra qual livro você gostou mais? Qual historinha você gosta?
> Marsala: os três porquinhos, a Chapeuzinho.
> Pesquisadora: Tem vários, né? Mas é gostoso, você gosta de ouvir histórias?
> Marsala: É. Eu quase dormia.

Seguindo os relatos de Marsala (7), Âmbar (6) também sinaliza a introdução das letras e números na Educação Infantil, com poucas atividades e com as brincadeiras sobressaindo sobre elas.

Em síntese, as vozes das crianças apresentadas neste capítulo revelam não apenas suas percepções sobre a experiência vivida na Educação Infantil, mas também os reflexos desse período no início de sua jornada no Ensino Fundamental I. As falas expressam um universo rico em significados, no qual o lúdico, as interações sociais e as descobertas iniciais da alfabetização se entrelaçam, evidenciando a importância de uma transição acolhedora e intencional entre essas etapas. Esses relatos reforçam a centralidade de uma prática pedagógica que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil, promovendo o aprendizado de forma significativa e alinhada às necessidades e ao potencial das crianças. Assim, as concepções e experiências compartilhadas pelas crianças não apenas iluminam os desafios dessa passagem, mas também apontam caminhos para a construção de uma educação mais humana, integral e transformadora.

6.2 CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Saindo do âmbito infantil e caminhando para o Ensino Fundamental, algumas semelhanças e/ou diferenças foram destacadas. Carmim (6) sinaliza algumas mudanças perceptíveis:

> Pesquisadora: Agora a gente vem aqui pra essa escola, está bom? Ah, o que você acha que mudou? daquela pra cá.
> Carmim: Mudou muita coisa porque lá na outra escola era só comer e voltar, aqui não.
> Pesquisadora: E o que que é aqui?
> Carmim: Aqui é o recreio, dá pra brincar, comer. Ah. Entre outras coisas.
> Pesquisadora: Entendi. Lá só comia. E como é a sua sala de aula aqui?
> Carmim: Acho muito legal.
> Pesquisadora: Tem livros?
> Carmim: Tem muitos livros.
> Pesquisadora: A professora conta histórias?
> Carmim: Sim.
> Pesquisadora: Que legal, tem alguma história que você mais gosta, sua preferida? Qual?
> Carmim: Tem. É o gato de botas.
> Pesquisadora: Eu adoro essa história também é muito legal e aí vocês fazem desenhos quando ela conta história?
> Carmim: Às vezes ela escreve alguma coisa, mas faz.

Começamos a notar uma sutil diferença, até mesmo sob a ótica das crianças, demonstrando o Ensino Fundamental como um espaço com maiores afazeres e responsabilidades. Carmim (6), em uma posição comparativa, em relação às atividades realizadas no 1º ano, comprova a colocação acima: “Faço muitas atividades, mais do que na outra”. (Carmim, 6 anos).

As turmas das Professoras Rosa (42) e Lilás (45) são dispostas no mesmo período e, por isso, utilizam salas de aulas diferentes entre elas. A Professora Rosa (42) responsável pelos alunos Carmim (6) e Bordô (6), utiliza uma sala situada no início do corredor e a sala dos alunos Marsala (7) e Âmbar (6) encontra-se localizada ao fundo do quintal.

As salas são bem coloridas e decoradas. O alfabeto, com diferentes letras, encontra-se situado nas paredes laterais das lousas, de ambas, e são constantemente utilizados pelos alunos para possíveis consultas e transições. Estantes com livros infantis também são facilmente encontradas.

Aqui podemos destacar uma diferença entre os recursos disponibilizados em sala. Confeccionados pela professora Lilás (45), podemos pontuar indícios de utilização da ludicidade no âmbito escolar e o auxílio que o mesmo pode oferecer durante vários momentos de aula. Utilizados todos os dias, ao decorrer do período e intercalando com as demais atividades, encontramos os seguintes quadros: ajudante do dia/lista de presença, quadro numérica, palavra do dia e calendário e "quantos somos?"

Figura 53: Quadro da sala da Professora Lilás: Ajudante do dia e Lista de presença
Nota: Acervo da pesquisadora

O quadro com os nomes dos alunos era utilizado em diversos momentos e com diferentes propósitos de acordo com o planejamento docente.

Figura 54: Quadro da sala da Professora Lilás: Quadro Numérica
Nota: Acervo da pesquisadora

A Tabela Numérica era auxiliadora, sendo consultada para a realização das atividades de matemática, tanto as propostas na lousa, como a escrita dos numerais em sequência, quanto para as atividades dos livros didáticos.

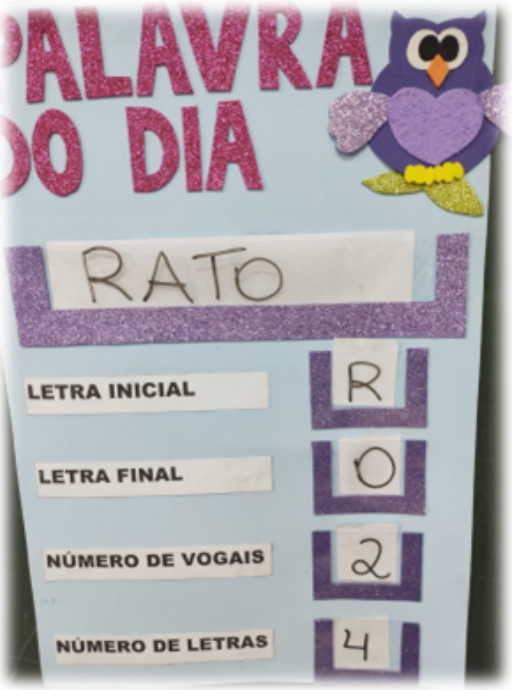


Figura 55: Quadro da sala da Professora Lilás: Palavra do dia
Nota: Acervo da pesquisadora

A Palavra do Dia era uma atividade realizada todo início de aula, mediante a escolha da palavra pela turma ou pela professora (com o intuito de ampliar o

vocabulário da turma).

Figura 56: Quadro da sala da Professora Lilás: Calendário
Nota: Acervo da pesquisadora

O calendário era diariamente trabalhado, de forma lúdica, conforme as inúmeras informações que competem ao mesmo: meses do ano, sequência dos meses, dias da semana, dias do mês.

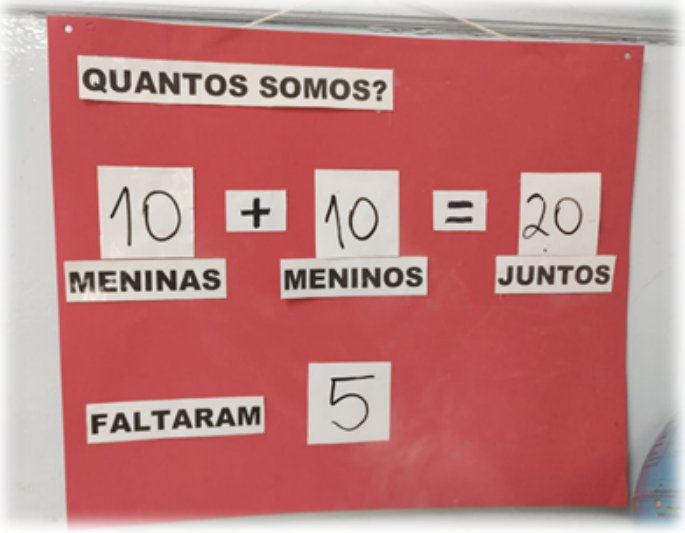


Figura 57: Quadro da sala da Professora Lilás: "Quantos somos?"
Nota: Acervo da pesquisadora

E o quadro "Quantos somos?" também fazia parte da rotina diária dos alunos,

trabalhando matemática, incluindo contagem, adição e subtração.

Além de recursos físicos, as salas de aula contam com auxílios tecnológicos como *notebooks* e televisões *Smart* com acesso a internet.

Figura 58: Recursos visuais e tecnológicos disponibilizados em sala de aula.
Nota: Acervo da pesquisadora

E ao fundo da sala, dentro de armários, encontramos os livros didáticos, alguns jogos e materiais escolares que são utilizados de forma comunitária.

Diante os recursos auxiliadores e lúdicos apresentados, Carmim (6) encontra-se em fase final de alfabetização e em transição para a letra cursiva:

> Pesquisadora: Você está gostando de aprender a ler e a escrever?
> Carmim: Sim.
> Pesquisadora: Tá? O que você já sabe? Já sabe escrever seu nome, já sabe ler algumas palavrinhas.
> Carmim: Já, já sei muitas palavras. Tô aprendendo a ler em letra de mão.

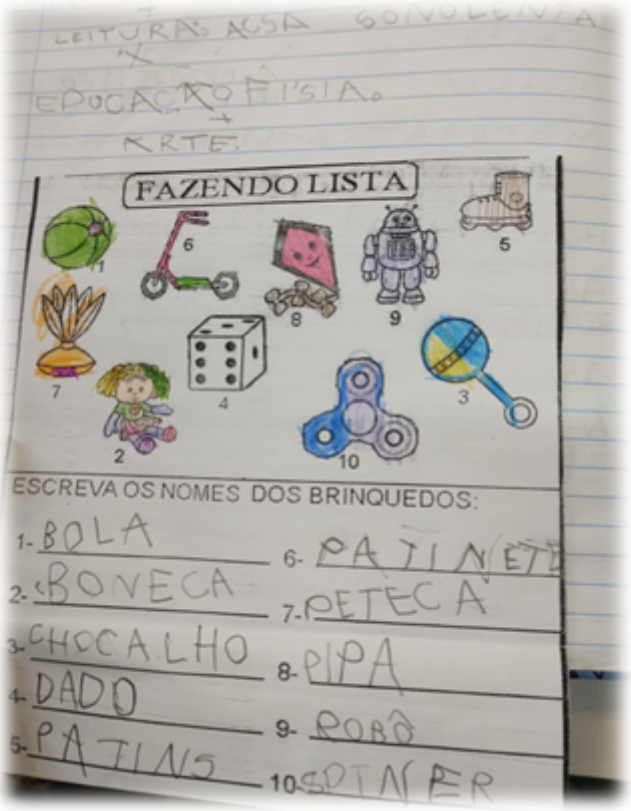


Figura 59: Caderno de classe da aluna Carmim
Nota: Acervo da pesquisadora

E sobre as dificuldades/facilidades encontradas durante o processo de alfabetização, Carmim (6) não consegue mensurar suas dificuldades, mas apresenta as atividades como facilitadoras da aprendizagem, além de pontuar a importância do conhecimento da leitura e escrita, "porque quando crescer vai dar pra saber muitas coisas importantes" (Carmim, 6 anos).

Já para Bordô (6), sua maior dificuldade advinda do Ensino Fundamental encontra-se em "[...] copiar tudo da lousa" (Bordô, 6 anos), uma vez que com a passagem da Educação Infantil, o tempo torna-se mais escasso comparando com a necessidade de cumprir com os prazos estabelecidos e as atividades propostas de acordo com os extensos materiais didáticos, fazendo com que os conteúdos sejam explanados solidamente.

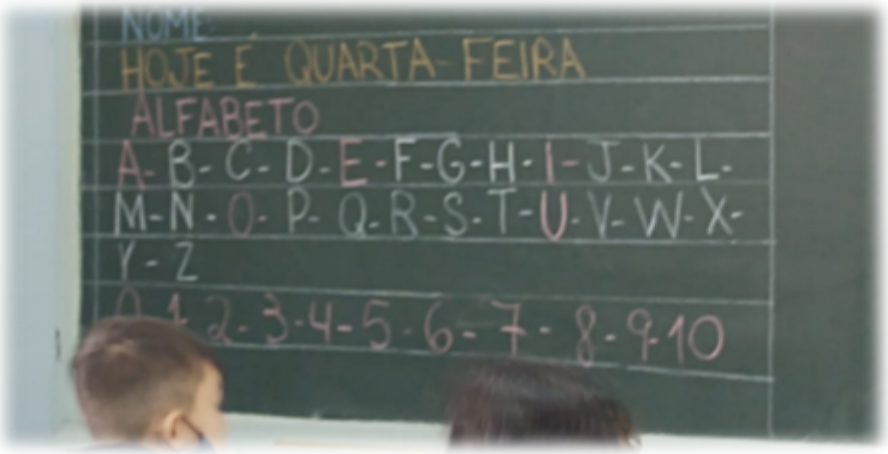


Figura 60: Atividades em lousa
Nota: Acervo da pesquisadora

Para Marsala (7) a principal diferença entre as etapas escolares vivenciadas, encontra-se atrelada a quantidade de atividades realizadas em concomitância com o tempo estipulado para as brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil o brincar era mais livre e agora "[...] não pode brincar toda hora" (Marsala, 7 anos).

E sobre a importância do aprendizado da leitura e escrita, Marsala (7) acredita na magnitude da alfabetização, "[...] porque alguém pode pedir pra você ler e você não sabe" (Marsala, 7 anos).

Mediante as concepções e experiências apresentadas pelas crianças em fase alfabetizadora, recém-saídas da Educação Infantil e agora no 1º ano do Ensino Fundamental, compreendemos uma perspectiva singular sobre os desafios e as possibilidades dessa transição. Suas falas evidenciam a continuidade entre o brincar e o aprender, destacando a importância de práticas pedagógicas que mantenham o lúdico como elemento essencial na construção de significados e na motivação para o aprendizado. Essas narrativas apontam para a necessidade de uma abordagem pedagógica que acolha as características do desenvolvimento infantil, respeite os tempos e ritmos de cada criança e promova um ambiente no qual o início da escolarização formal esteja repleto de afeto, curiosidade e confiança. Dessa forma, as experiências compartilhadas pelas crianças tornam-se valiosas não apenas para compreender o impacto dessa etapa, mas também para refletir sobre como as práticas educativas podem ser aprimoradas para atender às necessidades de um início escolar mais significativo e acolhedor.

6.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PRÁTICAS DOCENTES

No âmbito das concepções de Alfabetização e Letramento, as professoras da Escola Lego possuem posicionamentos distintos e referentes às experiências profissionais vivenciadas.

Para Rosa (42), a alfabetização refere-se a um processo:

> Rosa: Ai eu entendo que é um processo, né e que vai construindo aos poucos. Cada dia é uma novidade, né? Você percebe ali, né? Assim, às vezes tu pensa, nossa. Essa semana eu terminei a sondagem, fiquei até surpresa com alguns, sabe? Porque parece que em poucas semanas assim eles já avançam. Às vezes ali, com uma intervenção que você faz assim eles já pegam, né. É no dia a dia, não é? Mas e cada um de um jeitinho, né? Tem aquele que parece, eu falo despertar, despertar lá no final do ano, outras no meio do ano. E alguns é bem rápido, assim não é? Cada um no seu tempo, não é?

Lilás (45), compreende a alfabetização como "[...] a base de tudo" (Lilás, 44 anos). E assim como as demais professoras, Lilás (45) e Rosa (42) sinalizam não utilizar um referencial teórico único: "eu não consigo falar que eu sigo um porque eu sigo vários é, por exemplo, o que dá certo. Depende muito da sala, depende da turma. Eu misturo muito" (Lilás, 44 anos).

Quanto ao método utilizado ao longo do processo de alfabetização, Lilás (44) que possui 3 anos de experiência com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, relata utilizar o método fônico. E a professora Rosa (42) responde negativamente ao ser questionada sobre o uso de um método:

> Pesquisadora: É, tem um método específico que você usa de alfabetização?
> Rosa: Não. A gente segue muito o currículo que a gente precisa passar. E vai no dia a dia, o que vai dando certo, assim, nos outros anos, cada ano é diferente do outro, né, mas depende muito ali do material e mais outras ideias que vai, né? De repente, surge ali, você vê, no dia a necessidade que tem. Depende das crianças também. Como eles estão, né? Que eles chegaram muito assim, sem nem conhecer as letras do alfabeto. Acho que por conta da pandemia, geralmente eles já sabem. Eu percebi essa diferença esse ano. Ai, bem assim do comecinho, mas aí eles pegam muito rápido, né?

Mesmo sem fazer referência a um método em específico, Rosa (42), que possui quinze anos de experiência com turmas do 1º ano, em fases de alfabetização, relata observar um avanço significativo nos níveis de seus alunos em decorrência do primeiro bimestre: "no início do ano não tinha nenhum aluno alfabetizado. Agora, no fim do primeiro bimestre, tem 12 alfabéticos" (Rosa, 41 anos).

Sobre as facilidades encontradas no decorrer do processo, Rosa (42) enfatiza sua identificação com as turmas do 1º ano: "[...] ver o avanço deles, eu acho que é uma resposta muito grande. É um trabalho difícil, mas é compensador" (Rosa, 41 anos). Lilás (45) também relata apreciar o progresso: "[...] é gostoso ver o avanço deles. Parece que no terceiro (ano) pra cima, eles já estão prontos. E o processo de alfabetização é tão gostoso" (Lilás, 44 anos).

Com relação às dificuldades, a professora Rosa (42) relata um fator distante do pedagógico:

> Rosa: Comportamento. Se não fosse o comportamento eles iam avançar muito mais. Então, às vezes eu me sinto impotente porque eu penso "será que sou eu que não estou conseguindo deixar a sala mais quieta", mas eu já vi que não, porque depende de alguns alunos, quando faltam faz muita diferença né? Porque daria tempo de fazer muito mais coisas. Eu perco tempo chamando a atenção, mandando sentar. Eles querem sair demais da sala e aqui tudo é longe. E eu poderia dar outras coisas, acabo não dando porque vira uma bagunça e a gente não consegue dar as coisas que a gente queria.

Corroborando com a opinião de Rosa (42) em relação às dificuldades encontradas ao longo do processo de alfabetização, Lilás (45) relata:

> Lilás: O que pega que eu acho é a bagunça. A gente não consegue falar, tem que parar toda hora pra pedir silêncio. Eu acho que isso é o que mais pega, não é aquela criança com dificuldade de aprendizagem, porque a gente está aqui pra isso. Mas você ter que ficar toda hora parando, você fica a maior parte do tempo resolvendo os conflitos. Eu tenho muita dificuldade. E as turmas, no geral, são grandes, mais de 30. Algumas crianças precisam de uma atenção a mais, e você vê que não dá. Mesmo quando eu trabalho em grupos, atividades lúdicas, não dá pra deixar eles lá, eles precisam de uma intervenção. Eu acho que é isso, a quantidade de alunos e a indisciplina. Outra coisa que prejudica um pouco, são as crianças que precisam de um diagnóstico.

A base comportamental dos alunos, aliada à quantidade de crianças em sala, refletem nas dificuldades sinalizadas pelas professoras, com relação ao processo de

alfabetização e incidem nas práticas docentes.

A mudança brusca de comportamento e a dificuldade em seguir regras, as quais ocasionaram em indisciplinas no âmbito das salas de aula, foram citados pelas professoras como reflexo do ensino remoto e consequente retorno pós pandemia:

> Pesquisadora: E a sua experiência com o ensino remoto, como foi?
> Lilás: Eu não gostei, porque os alunos não entravam nas aulas. Eu tinha 2, 3 que entravam.
> Pesquisadora: O motivo era falta de acesso?
> Lilás: Os pais. Cada dia era um problema, não podiam fazer naquele horário.
> Pesquisadora: E essa retomada, depois do isolamento, com relação às aulas, as crianças. O que você sentiu?
> Lilás: A dificuldade é o comportamento. Por causa da pandemia eles não tiveram a creche. Acho que o sentimento de todos os professores foi esse. Porque eles não têm mais regras, eles querem só brincar. Quando eles voltaram, todo mundo queria se abraçar, só brincar.
> Eu senti muito isso, a questão comportamental.
> Na sala de aula, interrompem o professor.
> E a carência, eles estão muito carentes.

Para Rosa (42), a indisciplina também foi o foco do retorno pós pandemia, refletindo nas dificuldades encontradas em sala de acordo com o andamento do ano letivo:

> Pesquisadora: Como foi a experiência do ensino remoto?
> Rosa: Ai, foi bem difícil. No começo eu usava o *whatsapp*, criei o grupo e encaminhava uma rotina semanal com páginas dos livros. Preparava atividades para quem tinha mais dificuldade. E depois comecei a preparar aula pelo Google Meet, foi bom, muito bom. Não todos participavam, mas aqueles que entravam faziam tudo. Eu oferecia, estava à disposição. Os que não entravam eram falta de acesso, precisava ficar na busca ativa, tentando falar com pai e mãe, era cansativo. Foi bom ter feito as aulas, quem participava a gente percebia que caminhava.
> Pesquisadora: E a retomada, o que você percebeu nas crianças.
> P3: Eles tinham muita dificuldade, em tudo. Usar caderno, livro, na parte de socialização, insegurança. Percebi muita diferença na indisciplina. E a gente foi retornando aos poucos, teve um rodízio.

Todo o processo ao longo da pandemia referente aos conteúdos escolares, necessitou da presença e auxílio dos pais constantemente para que o sucesso (ou não) fosse obtido. Com o retorno das aulas presenciais, a participação dos responsáveis tornou-se ainda mais relevante, com o intuito de trabalharem em união com a escola para preencherem as lacunas ocasionadas pelo distanciamento social.

De acordo com a professora Rosa (42), as famílias de sua turma são, no geral, participativas e auxiliadoras, no que se refere às reuniões bimestrais e tarefas de casa, porém, ela enfatiza que "[...] alguns a gente mal conhece" (Rosa, 42 anos).

Já Lilás (45) detalha essa relação família-escola:

> Lilás: Eu comecei a passar mais tarefa, passo de segunda a quinta, quando não passo é porque eu não consegui por conta do comportamento da sala. Eu escrevo caderno por caderno ou colo atividade, no caderno de classe. O que aconteceu, estou tendo reclamação das mães que acharam que estou dando muita tarefa. Então é assim, eu agrado uma pequena parte. Porque tem aluno que chega e fala que a mão jogou o caderno no chão, nervosa. Então, que exemplo ela passa pro filho, né? Ai eu fico muito triste. Porque é um momento que eles tem pra ver como eles estão. Uma delas mandou um bilhete assim: professora, eu não tenho tempo de fazer tarefa com a minha filha. Faça as atividades da página com ela, por favor. Aí eu mandei de volta: mamãe, esse momento da tarefa é um momento seu com ela. Outras atividades eu faço com ela, esse livro é exclusivamente para tarefa. Eu peguei um livro especialmente para tarefa, eu uso pra não precisar ficar colando folhinha.
> Pesquisadora: E reunião eles participam?
> Lilás: Pouco, bem pouco. Tive a última vez 8 pais. Os que não precisariam estar na reunião, estão.

As tarefas de casa são entregues quatro vezes por semana, de segunda-feira a quinta-feira. Como o material didático é extenso, uma forma de contemplar todos os livros referentes ao ano letivo, foi separar um deles somente para tarefa, sendo as atividades correspondentes aos conteúdos trabalhados em sala. Além do livro, as professoras também atendem as tarefas com folhas avulsas coladas nos cadernos. A correção é realizada individualmente no dia seguinte.

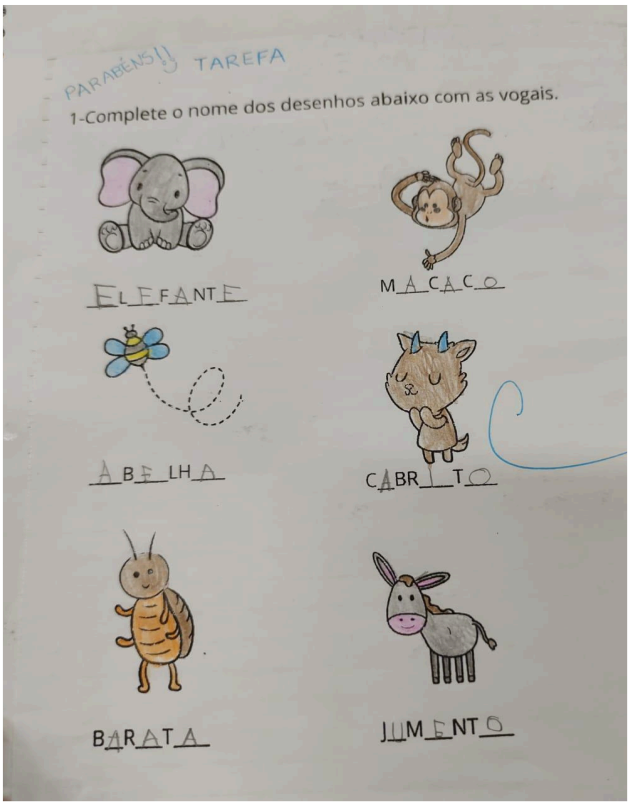


Figura 61: Tarefa - Complete com as vogais
Nota: Acervo da Pesquisadora

As aulas, tanto da Professora Rosa (42) quanto da Professora Lilás (45), seguiam rotinas muito bem delimitadas. Inicialmente o cabeçalho era redigido na lousa contendo a data em sua forma completa, o nome da escola, o dia da semana e o nome do aluno.

Logo após o calendário era trabalhado. A Professora Rosa (42), todo início de mês realizava a entrega de uma folha contendo o calendário e o mesmo era preenchido com a data, todos os dias. Uma cópia ficava colada ao lado da lousa para que os alunos pudessem acompanhar e completar em seus cadernos. Já a Professora Lilás (45), projetava a folha do calendário na TV que se encontrava disposta no alto da lousa e completava pelo computador, solicitando a ajuda de todos.

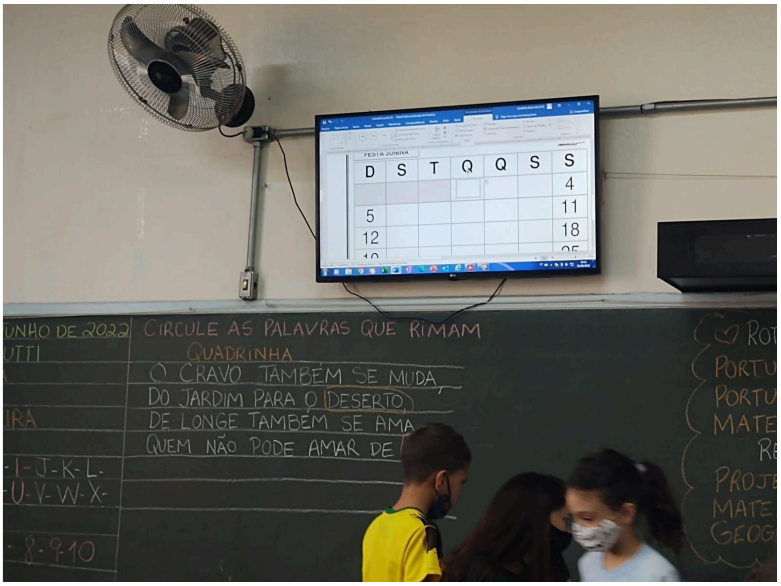


Figura 62: Calendário - Professora Lilás
Nota: Acervo da Pesquisadora

Seguindo, a rotina do dia era escrita no canto da lousa, antecipando para todos as disciplinas que seriam trabalhadas no dia de acordo com a carga horária de cada professora.O alfabeto era o próximo passo. As professoras escreviam na lousa para que a cópia fosse realizada no caderno. E por fim, os números de 0 a 10 eram, também, redigidos.

A professora Rosa (42) costumava prosseguir com uma leitura inicial de alguma história infantil pré estabelecida e após as aulas eram seguidas de acordo com os planejamentos.

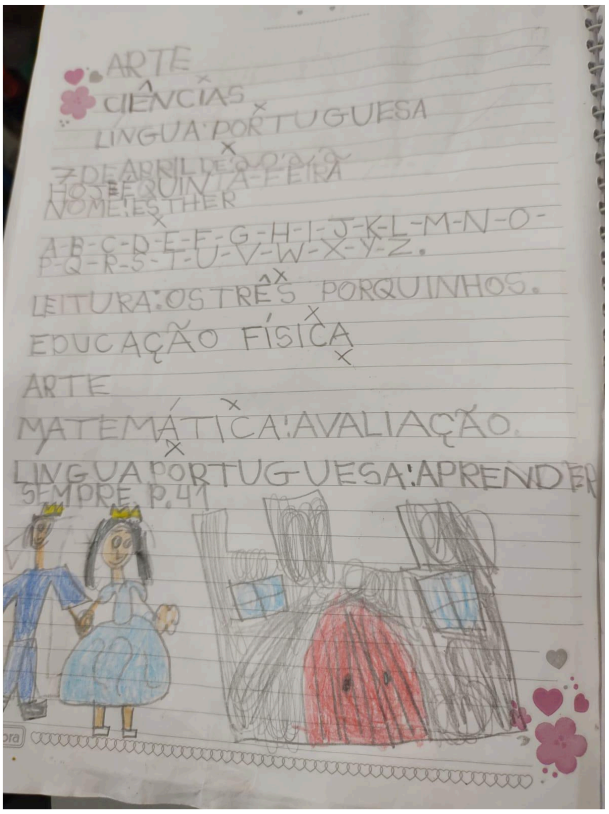


Figura 63: Atividade no caderno
Nota: Acervo da Pesquisadora

As sondagens eram realizadas mensalmente, de acordo com um cronograma estipulado pela coordenação. Cada professora possuía um caderno próprio para organizar as sondagens da turma. Elas eram realizadas em uma folha avulsa e ocorriam ao longo das aulas, entre um exercício e outro a professora chamava os alunos, individualmente, em sua mesa.

Na capa do caderno, uma lista era colada com os aspectos procedimentais que deveriam ser seguidos para a execução da Sondagem de Escrita Alfabética, tais como:

- Realizar em um papel sem pauta;
- Ditar palavras que variam na quantidade de letras e sílabas, iniciando-se pela polissílaba, depois trissílaba, dissílaba e monossílaba, sempre nesta ordem;
- Evitar a pronúncia destacando as sílabas separadamente;
- Ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras utilizadas;
- Solicitar que leiam o que escreveram;
- Oferecer letras móveis, quando necessário;
- Evitar palavras que tenham vogais repetidas em sílabas próximas;
- Atentar às reações dos alunos enquanto escrevem;

- Organizar portfólios com as produções escritas dos alunos de todas as Sondagens realizadas no ano com data, nome e a hipótese de escrita.

As instruções finalizavam com exemplos de palavras de acordo com os bimestres.

Nas Figuras 45 e 46 podemos observar a evolução de um aluno da professora Rosa (42) ao decorrer dos meses:

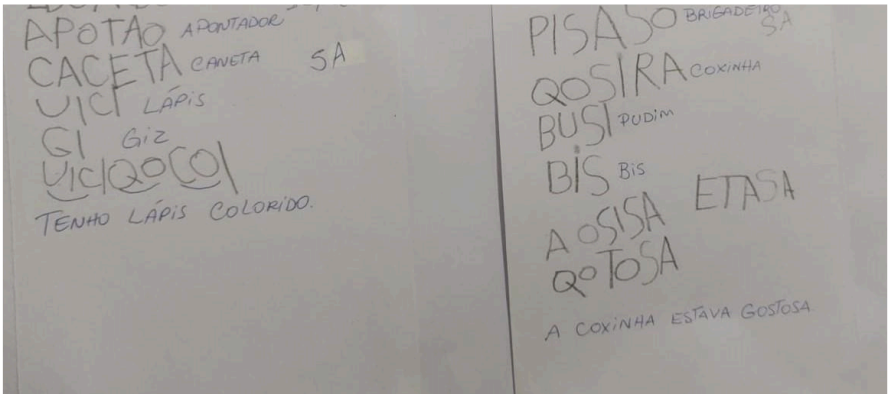


Figura 64: Sondagem – Professora Rosa
Nota: Acervo da Pesquisadora

O aluno inicia o ano, em fevereiro, dentro da hipótese silábica com valor e, após três meses, finaliza o mês de maio Alfabético.

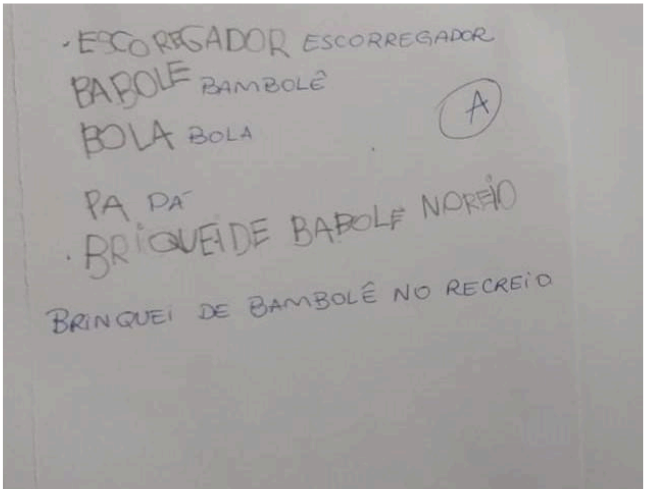
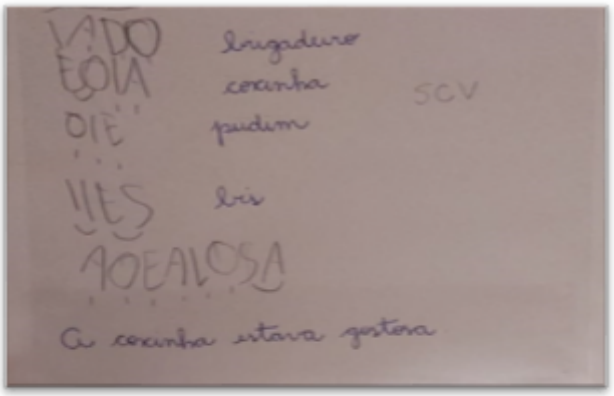


Figura 65: Sondagem - Professora Rosa (maio)
Nota: Acervo da Pesquisadora

A Figura 67 reflete um aluno da professora Lilás (45) que, também após três meses, passa de silábico com valor para alfabético.



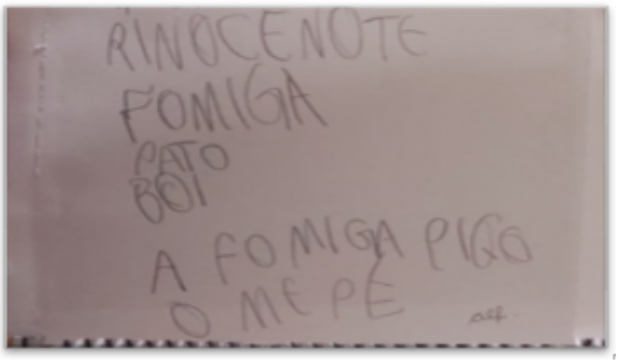


Figura 66: Sondagem – Professora Lilás
Nota: Acervo da Pesquisadora

A cobrança para a constante realização das sondagens era demasiada, sendo as mesmas acompanhadas e vistoriadas pela equipe gestora, buscando sempre a hipótese alfabética, o quanto antes possível.

As avaliações são pensadas e preparadas pelas professoras e suas aplicações ocorrem bimestralmente, de acordo com os conteúdos ministrados.

Figura 67: Capa da Avaliação - 1º Bimestre
Nota: Acervo da Pesquisadora

Temáticas simples, prezando pela utilização de imagens, palavras cruzadas e questões de múltipla escolha facilitam as resoluções e permitem maior autonomia das crianças para a realização e finalização das avaliações.

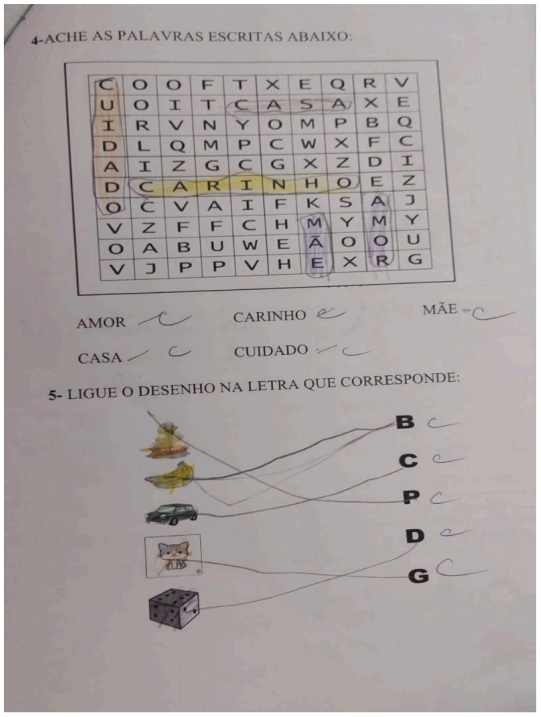
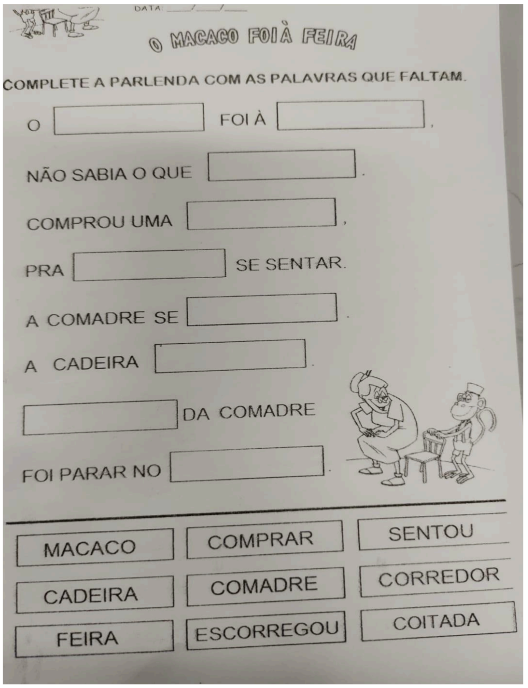


Figura 68: Avaliação 1º Bimestre

Nota: Acervo da Pesquisadora

Aliado ao extenso material didático, as aulas se dividiam entre os livros, as atividades em folhas avulsas, as cópias da lousa e os exercícios no caderno de classe.


O MACACO FOI À FEIRA

COMPLETE A PARLENDA COM AS PALAVRAS QUE FALTAM.

O _____ FOI À _____.

NÃO SABIA O QUE _____.

COMPROU UMA _____,

PRA _____ SE SENTAR.

A COMADRE SE _____.

A CADEIRA _____.

_____ DA COMADRE

FOI PARAR NO _____.

MACACO	COMPRAR	SENTOU
CADEIRA	COMADRE	CORREDOR
FEIRA	ESCORREGOU	COITADA

Figura 69: Atividade em folha
Nota: Acervo da Pesquisadora

E em meio a todos os compromissos didáticos, as professoras utilizam abordagens diferenciadas para lidar com os materiais, tornando o lúdico fortemente presente nas aulas.

O Quadro 49 demonstra os conteúdos do currículo e as formas como as pedagogas trabalharam as temáticas em sala. Do total, 96% das atividades foram administradas com o auxílio do lúdico, tais como: jogos, brincadeiras, músicas, elementos visuais, meios tecnológicos, desenhos e pinturas.

CONTEÚDO	FORMAS TRABALHADAS
Leitura	Lúdico/Livro Infantil/Folha
Escrita do nome	Lúdico/Caderno/Apostila
Alfabeto	Lúdico/Lousa/Caderno
Leitura e Escrita	Lúdico/Caderno/Lousa
Quadrinha	Lúdico/Folha/Lousa/Caderno
Sílabas	Lúdico/Folha/Lousa
Calendário	Lúdico/Folha/Caderno/Lousa
Rotina	Lousa/Caderno
Música	Lúdico/Lousa
Desenho	Lúdico/Folha
Pintura	Lúdico/Folha
Separação de Sílabas	Lúdico/Apostila/Lousa
Trava-Língua	Lúdico/Apostila/Lousa
Rima	Lúdico/Folha
Poema	Lúdico/Folha
Bingo	Lúdico/Apostila
Fábula	Lúdico
Família Silábica	Lúdico/Lousa/Caderno
Quantidade	Lúdico/Caderno/Lousa
Parlenda	Lúdico/Folha
Tempo Verbal	Lúdico/Folha
Numerais	Lúdico/Caderno/Lousa
Cruzadinha	Lúdico/Folha
Maquete	Lúdico/Apostila
Bilhete	Lúdico/Folha
Cantiga	Lúdico/Lousa/Caderno

Quadro 49: Conteúdos e Formas trabalhadas em sala de aula na Escola Lego
Nota: Acervo da Pesquisadora

Quantificando as abordagens, nos deparamos com a ludicidade utilizada em meio a 38 atividades, compreendendo 51% do que fora trabalhado nos períodos de observação.

QUANTIDADE	FORMAS TRABALHADAS
07	Apostila
08	Folha
11	Caderno de Classe
11	Lousa
38	Lúdico

Quadro 50: Quantidades de formas trabalhadas na Escola Lego
Nota: Acervo da Pesquisadora

Observando os quadros 49 e 50, o lúdico era constantemente utilizado em sala, sendo trabalhado em quase todas as atividades durante o período de observação, demonstrando ser viável adaptar as formas de abordagem para incluir o lúdico de forma leve e divertida, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. O ambiente criado com a intervenção lúdica torna-se enriquecedor, reservando o direito ao brincar às crianças, principalmente as recém-saídas da Educação Infantil, aproximando as etapas e não criando hiatos entre a passagem para o Ensino Fundamental.

6.4 LUDICIDADE E MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Na Escola Lego, em meio aos prazos e ao andamento do material didático, a ludicidade se fez presente em diversos momentos, principalmente na sala da Professora Lilás (45):

> Pesquisadora: Sobre ludicidade, qual o significado pra você?
> Lilás: Acho que é a etapa mais importante. O lúdico. Porque eles aprendem com mais facilidade, com jogos. Eu adoro dar jogos, como por exemplo, um bingo. Aquele bingo, que era do livro didático mesmo, era um joguinho. Eu acho que eles aprendem com muito mais facilidade.
> P: E você utiliza o lúdico?
> P4: Eu utilizo, não consigo todos os dias, mas eu utilizo sim. Existe uma cobrança muito grande das outras pessoas, quando olham o caderno e não vêem nada, precisa ter registro.

A maior dificuldade sinalizada por ela em relação ao uso do lúdico, vai ao encontro da extensão dos materiais didáticos utilizados, “a gente tem que dar conta dos livros, que são muitos. E não sobra tempo para algumas coisas que seriam mais lúdicas, jogos” (Lilás, 45 anos).

Durante a pandemia, a professora Lilás (45) conseguiu utilizar o lúdico por meio do auxílio da tecnologia, observando grande avanços no aprendizado mesmo de forma remota:

> Lilás: Eu fiz um site que eu podia colocar tudo ali, colocava os vídeos, quadrinhas. Só que alguns acessavam e outros não. Eu estimulei bastante o Dragon Learning, eles liberaram, não tinha que pagar. Muitos alunos avançaram por conta do Dragon, é maravilhoso. É só de Matemática. Eu criava minha sala e acessava pra ver quem estava entrando, quantas pessoas, a quantidade de acertos, quantas vezes

> entrou. Tive um aluno que ganhou uma olimpíada, ele participou e ganhou. Hoje ele nem está mais aqui, está em Barcelona. Ele foi jogar lá.

Para Rosa (42), a ludicidade fornece leveza às aulas ministradas, fornecendo conhecimento por meio de atividades diferenciadas:

> Pesquisadora: E sobre ludicidade, o que você entende por ludicidade.
> Rosa: Eu entendo que deixa a aula mais leve. As crianças conseguem aprender de uma forma mais leve, não é aquela coisa massante. A gente tem muitos livros, às vezes tem uma brincadeira ali, uma cantiga, mas eu sinto falta, acho que poderia fazer mais. A gente tem tanta coisa que precisa fazer e tudo é muito demorado. Eu uso, mas sinto que poderia usar mais. O lúdico ajuda muito no processo de alfabetização, de repente o jeito que você fala passa a fazer mais sentido. Até mesmo o alfabeto móvel, para eles é algo diferente e ajuda. Mas falta tempo, organizar e não se preocupar.

A Professora Rosa (42) demonstrou preocupação quanto aos prazos e a complexidade do material didático, mediante ao número elevado de alunos. O lúdico desponta em suas aulas em momentos pontuais e extremamente planejados.

As crianças de sua turma costumam escolher livros de leitura infantil para levarem para casa, devolvendo após um período estipulado, sendo as histórias discutidas entre todos no início das aulas.

O nome próprio é algo trabalhado todos os dias pelas professoras e como recurso eles possuem uma placa com nome e sobrenome utilizada para consultas sempre que necessário.

O alfabeto também é estimulado diariamente, tanto a escrita quanto a fala, as associações, de maneira ordenada ou desordenada. Rosa (42) faz uso de músicas para facilitar a memória relacionada à ordem alfabética:

SUCO QUENTE, CABELO DIFERENTE, QUAL O NOME DO SEU CONFIDENTE: A, B, C, D, E, F, ...

SUCO GELADO, CABELO ARREPIADO, QUAL O NOME DO SEU NAMORADO: A, B, C, D, E, F, ...

Todo início de aula a turma escolhe a música: suco quente ou suco gelado e

juntos realizam a leitura do alfabeto. E após, a professora aponta letras aleatórias e escolhe alunos para falar o nome de cada uma.

Recursos como “Ajudantes do Dia” são utilizados pelas duas salas. Um quadro com os nomes das crianças, organizados alfabeticamente, fica exposto na parede e todos juntos realizam a leitura, ora de forma ordenada, ora de forma desordenada. Cada dia duas crianças são escolhidas para ajudarem ao longo da aula: entregam e recolhem livros, entregam folhas de atividades, auxiliam a professora. Todas as responsabilidades envolvem e contribuem para o avanço da alfabetização. Os livros e as atividades são nomeados, fazendo com que as crianças realizem a leitura para que a entrega seja feita corretamente, reforçando as habilidades e contribuindo para o desenvolvimento.

Outro conteúdo trabalhado diariamente consiste no calendário. A professora Rosa (42) costuma realizar o calendário em folha e na lousa, auxiliando na pintura dos dias e realizando perguntas para ampliar o conhecimento dos alunos: quantos dias tem a semana? Que dia da semana é hoje? Que dia da semana vai cair o dia 25? Com isso, Rosa (42) cria possibilidades de um melhor entendimento do conteúdo. E a professora Lilás (45) costuma utilizar os recursos tecnológicos, projetando a folha de calendário entregue às crianças na TV da sala de aula, realizando a pintura no computador para que a turma acompanhe simultaneamente tudo o que fora proposto.

Em uma de suas aulas, Rosa (42) separou uma caixa com alfabeto móvel para realizar uma atividade que consistia na escrita de quadrinhas, as preferidas da turma. As escolhas iniciais foram:

- JACARÉ COM CATAPORA
- FUI A FEIRA

De acordo com uma votação entre as duas pré-estabelecidas, a escolhida foi:

JACARÉ COM CATAPORA
JACARÉ COM CATAPORA, VOA VOA SEM DEMORA
TOMA SUCO DE AMORA
A CORUJA DONA AURORA

Com o auxílio do alfabeto móvel, as crianças deveriam escrever a quadrinha escolhida com as letras. A atividade foi muito proveitosa, as crianças solicitavam ajuda

e se esforçavam para escrever da maneira correta, demonstrando empolgação e entusiasmo.

Figura 70: Atividade lúdica
Nota: Acervo da Pesquisadora

Ao auxiliar uma aluna ouvi a seguinte frase: “Tia, dá até vontade de estudar assim” (A., 6 anos), mostrando as letras coloridas na mesa.

A visualização da palavra correta facilitou o entendimento, oferecendo o concreto para que as crianças consigam manipular a proposta.

Figura 71: Alfabeto móvel
Nota: Acervo da Pesquisadora

Ao terminarem, eles deveriam escrever, registrando a quadrinha no caderno. As professoras já haviam sinalizado a necessidade de registrar as atividades lúdicas, mediante a cobrança imposta, demonstrando o que fora realizado em sala.

Para registrar no caderno a professora selecionou alguns alunos para transcrever na lousa, sempre trabalhado a palavra sílaba por sílaba e solicitando a participação de todos.

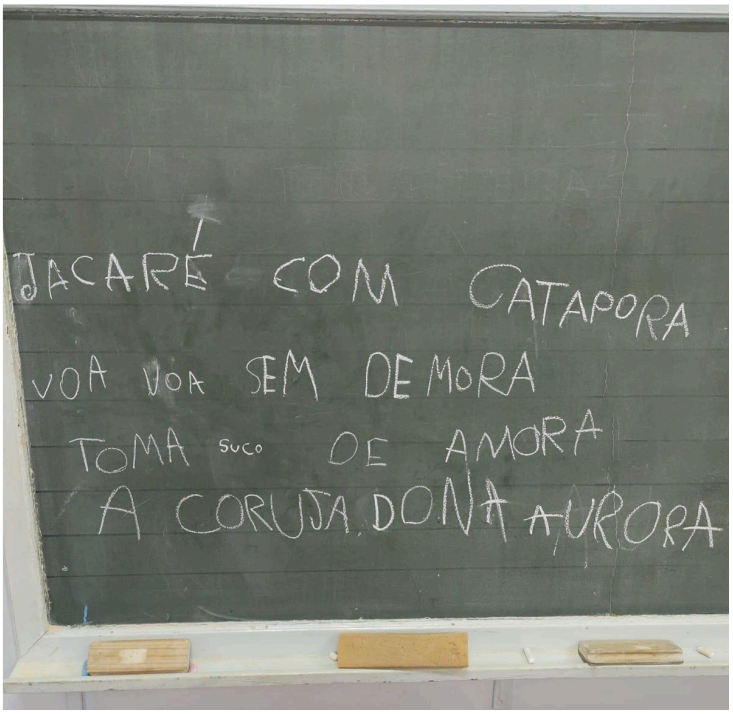


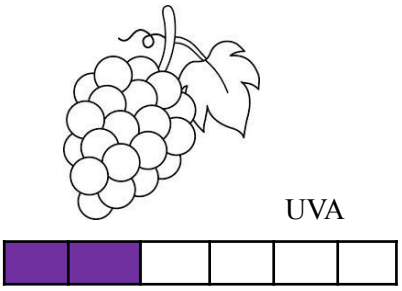
Figura 72: Transcrição com auxílio
Nota: Acervo da Pesquisadora

Durante a atividade, uma criança escreveu na lousa "VOVO", no lugar de VOA, VOA. Rosa (42) solicitou auxílio da turma para observar a palavra escrita e todos concluíram com a leitura que estava faltando o som da vogal A. Criar possibilidades de estímulo ao pensamento, oferecendo questionamentos, faz com que a resolução de problemas ocorra de forma autônoma e independente.

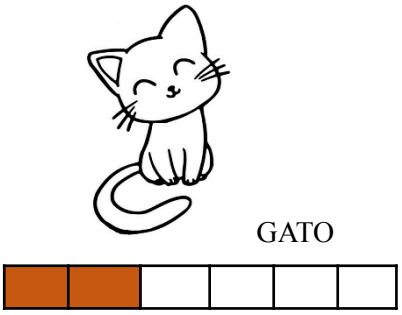
Em outro momento, trabalhando as sílabas com as crianças, Rosa (42) inicia a aula realizando um levantamento de acordo com o conhecimento prévio da turma, questionando o significado de sílabas: "cada pedacinho da palavra" (N., 6 anos). A professora colocou um nome como exemplo na lousa e juntos eles responderam a quantidade de letras e a quantidade de sílabas. Para simplificar o conceito de sílaba,

Rosa (42) sinalizou que era quantidade de vezes que abríamos a boca para falar a palavra.

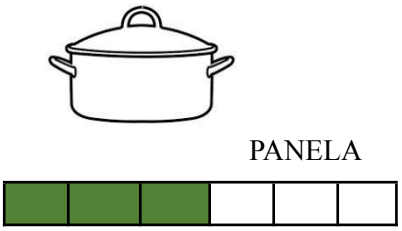
Diante do quadro, os alunos encontravam desenhos e deveriam escrever o nome de cada e pintar os espaços referentes à quantidade de sílabas.



Antes de colocar na lousa, a professora solicitava aos alunos para que escrevessem a palavra “UVA” sem auxílio. De acordo com a facilidade da palavra, muitas crianças conseguiram sem intervenções.

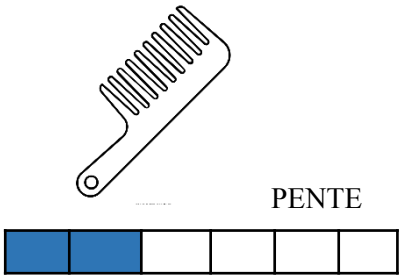


Para separar as sílabas, algumas crianças batiam palmas, sendo este outro recurso ensinado pela professora. Rosa (42) auxiliava de mesa em mesa e após colocava na lousa enfatizando as sílabas de cada palavra.



Para escrever na lousa, a professora falava as sílabas pausadamente e solicitava

auxílio, sendo prontamente respondida mediante as intervenções.



Repetindo a sílaba PE da palavra PENTE, a professora enfatizou que havia uma criança na turma cujo nome começava com a mesma sílaba e conforme as pistas sonoras, as respostas iam surgindo. Para completar a letra N no meio da palavra, eles descobriram primeiro a sílaba PE e depois a sílaba TE. Trabalhando com hipóteses, Rosa colocava letras aleatórias e falava sobre o som formado. A letra correta (N) foi descoberta por meio do som.Com auxílio a maioria das crianças conseguiram realizar as atividades de escrita.

Outra atividade desenvolvida por Rosa (42) merece destaque. A mesma enfatizava a necessidade de utilizar com maior frequência o lúdico em sala, porém esbarrava na complexidade dos conteúdos, os quais demandavam tempo para o cumprimento. Apesar de sua colocação, a ludicidade era encontrada em alguns momentos, seja com um desenho, uma abordagem diferente ou uma música.

A aula era sobre cantigas e a famosa “O CRAVO E A ROSA” foi apresentada para a turma com seus versos embaralhados, a fim de numerá-los conforme a ordem correta:

3 - O CRAVO SAIU FERIDO
7 - O CRAVO TEVE UM DESMAIO
8 - E A ROSA PÔS-SE A CHORAR
1 - O CRAVO BRIGOU COM A ROSA
5 - O CRAVO FICOU DOENTE
6 - A ROSA FOI VISITAR
4 - E A ROSA DESPEDAÇADA
2 - DEBAIXO DE UMA SACADA.

Enquanto a professora escrevia os versos embaralhados na lousa, as crianças tentavam realizar a leitura e descobrir a qual cantiga se referia.

A cantiga foi colocada no Youtube e os alunos acompanharam pela TV a música e as imagens.

Após ouvirem, o primeiro verso foi sinalizado e encontrado com a intervenção da professora, numerando-o corretamente.

Os recursos utilizados como pistas para o encontro exato dos versos eram questionamentos como: letra inicial, letra final, sílaba final.

As crianças que não dominavam a leitura buscavam informações nos sons das palavras: "SAIU tem o SA" (T., 6 anos). E a professora auxiliava na resolução dos conflitos ocasionados:

Rosa: O CRAVO FICOU DOENTE.

A: O "D" e o "O". (doente)

Conforme os alunos apontavam os versos, Rosa (42) questionava para compreender o raciocínio utilizado por cada um.

Depois de ordenar toda a cantiga, a turma realizou a escrita no caderno finalizando com uma ilustração sobre o tema.

Refletindo um pouco sobre as práticas da professora Lilás (45), notamos a utilização, com maestria,das ferramentas tecnológicas dispostas em sala. Em uma de suas aulas, conforme aguardava a cópia da lousa pelas crianças, Lilás realizava a leitura da história "A ÚLTIMA FORMIGA".

Com o auxílio de um *notebook*, a professora projetava o livro com imagens e texto na TV situada acima da lousa.

Enquanto discorria com a leitura, os olhos atentos dos alunos percorriam conforme a projeção. Todas as informações relevantes sobre o livro eram grifadas no arquivo: título da história, autora, ilustradora, além de palavras que rimam, sinalizadas pela turma.

O interesse pelo recurso utilizado era geral, sendo até solicitado, pelos próprios alunos, auxiliarem com a leitura.

Seguindo com a rotina, chegou o momento da "PALAVRA DO DIA". Nele consta as seguintes informações: palavra, letra inicial, letra final, número de vogais e número de letras. Com o auxílio de um plástico por cima do cartaz, a professora tem a

oportunidade de utilizar todos os dias, apagando sempre ao final da atividade. Tal atividade, proporciona diversas abordagens, ampliando o vocabulário e tornando o aprendizado concreto e visível para os alunos.

A palavra do dia escolhida foi RATO. Sempre com o auxílio da turma, a escrita da palavra era realizada no cartaz. Questionadas sobre palavras iniciadas com a letra R, as crianças participavam ativamente de acordo com as sugestões. Todas as informações descobertas eram transcritas no caderno.

Para complementar a atividade anterior, continuando o estudo da letra R, Lilás (45) projetou na TV o poema: O REI E A RAINHA. Ao final da leitura, os seguintes questionamentos foram feitos:

- QUAL O TÍTULO DO POEMA?
- EXISTE RIMA?
- QUANTAS ESTROFES?
- QUANTOS VERSOS?

A professora utilizava os recursos do notebook para sinalizar as respostas: circulava as rimas, o título era grifado, as estrofes e versos numerados, sendo visualizado e de acordo com a participação de todos.

Continuando a aula, um bingo de nomes foi proposto. As crianças confeccionaram as cartelas preenchendo os espaços com os nomes dos alunos da turma, colocando uma letra em cada espaço.

Com o auxílio do alfabeto móvel, cada um sorteava uma letra que deveria ser pintada caso encontrasse a mesma em sua cartela.

A	N	A		
M	A	R	I	A
L	U	C	A	S

Conforme o sorteio acontecia, Lilás (45) perguntava o nome buscando a participação da turma e logo após a obtenção das respostas, digitava as letras no notebook sendo projetadas na TV em tamanhos grandes e em vermelho, para que todos pudessem acompanhar e consultar caso fosse preciso.

O auxílio da tecnologia facilita e reflete em concentração e foco. A empolgação em ser escolhido para realizar o sorteio e a alegria em ter a letra sorteada era nítido.

E para finalizar a aula e aguardar o horário do recreio, a professora projetou um vídeo de animação da fábula: A CIGARRA E A FORMIGA.

Notamos que, em um curto espaço de tempo e cumprindo com o planejamento proposto, mediante a explanação de diversos conteúdos, seguindo a rotina e mantendo a organização, Lilás (45) utilizou diversas ferramentas lúdicas, criando momentos de diversão, internalização e aprendizado.

No dia seguinte, a palavra do dia escolhido foi VISTOSO, definida pela professora com intuito de ampliar o vocabulário da turma. Ao explicar o significado, dando exemplo aplicado em uma frase, as crianças completaram o cartaz com todas as informações corretas. Além das perguntas já estipuladas, Lilás questionou sobre a separação de sílabas e todos responderam com o auxílio de palmas: VIS-TO-SO.

Conforme a finalização da cópia das respostas no caderno, a professora foi de mesa em mesa colando um adesivo na página da atividade.

O cartaz de "QUANTOS SOMOS?" foi utilizado, fazendo com que as crianças contassem a quantidade de meninos e de meninas, marcando o total e sinalizando os alunos faltosos quantitativamente de acordo com o número de alunos matriculados. Essa atividade consiste em trazer a realidade dos alunos para a obtenção do conhecimento, fornecendo elementos pertinentes para trabalhar a matemática ludicamente.

A ajudante do dia passou a distribuir uma folha de atividade contendo a parlenda disposta em tiras de forma desordenada: MEIO-DIA, MACACO ASSOBIA, PANELA NO FOGO, BARRIGA VAZIA, MEIO-DIA MACACA SOFIA, FAZENDO CARETA, PRA DONA MARIA.

O início da atividade ocorreu conforme a pintura do desenho do relógio e da macaca. Conforme pintavam, Lilás (45) colocava a parlenda para as crianças ouvirem e assistirem, utilizando a TV, por meio de um vídeo em forma de animação.

A aula segue dinâmica e lúdica, refletindo na facilidade de leitura e escrita demonstrada por todos os alunos da turma que demonstram interesse pelas atividades diferenciadas propostas pela professora.

A folha de atividade era projetada na TV e acompanhada pelos alunos. Conforme a leitura ocorria, as rimas presentes no texto eram sinalizadas pela turma e circuladas, no arquivo, por Lilás (45), além de serem completadas conforme as palavras faltosas.

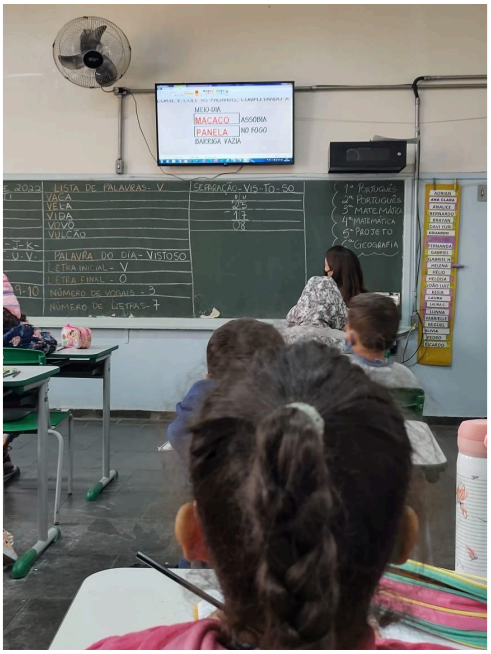


Figura 73: Auxílio tecnológico - Professora Lilás
Nota: Acervo da Pesquisadora

O objetivo final consistia em ordenar a parlenda, recortando e colando os versos conforme a ordem correta.

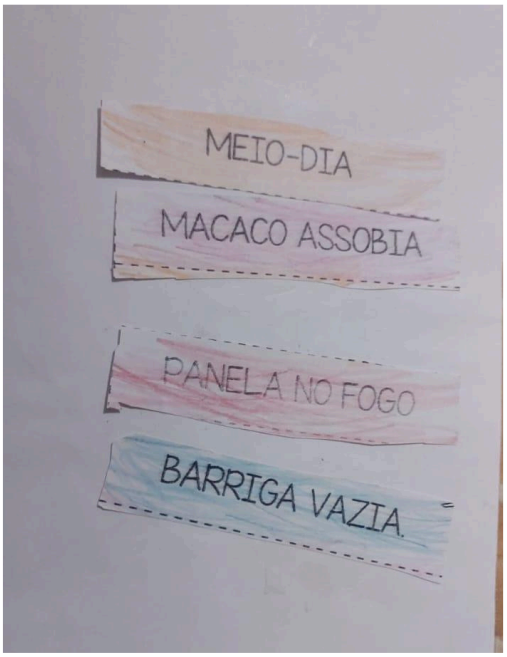


Figura 74: Atividade Parlenda
Nota: Acervo da Pesquisadora

A próxima atividade distribuída pela ajudante do dia refletia uma nova parlenda: O MACACO FOI A FEIRA. Projetada na TV, as crianças ouviram a música e assistiram um vídeo que demonstrava a parlenda cantada, destacando a escrita dos versos e a leitura das palavras. O recurso utilizado oferecia diversos conhecimentos: tempo verbal, diferentes terminações, rimas e palavras repetidas.

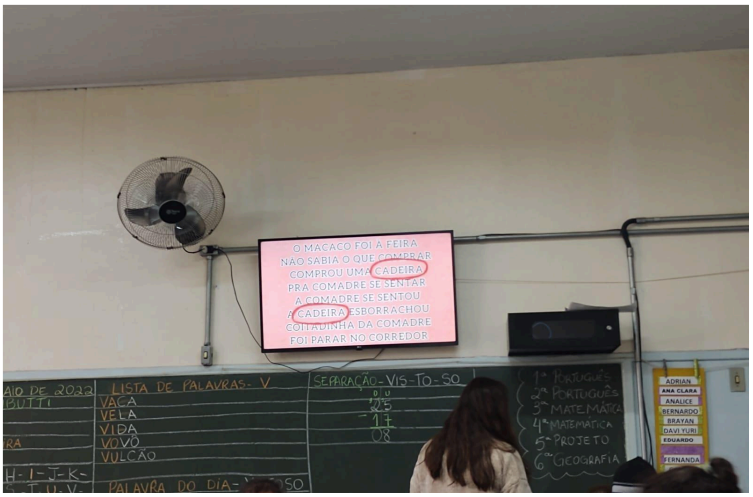


Figura 75: Parlenda
Nota: Acervo da Pesquisadora

O vídeo era interativo e consistia em um macaquinho que passeava pelos versos da parlenda, criando espaço para a realização da leitura pelos espectadores. Ao final, um desafio era proposto: palavras pertencentes ao texto eram ditadas e as crianças deveriam encontrar e circular na folha de atividade, conforme o tempo estipulado no vídeo.

As parlendas trabalhadas posteriormente seriam inseridas no “LIVRINHO DAS PARLENDAS” confeccionado pelos alunos, com o auxílio da professora, a fim de unir todas as atividades realizadas de acordo com o tema central estipulado.

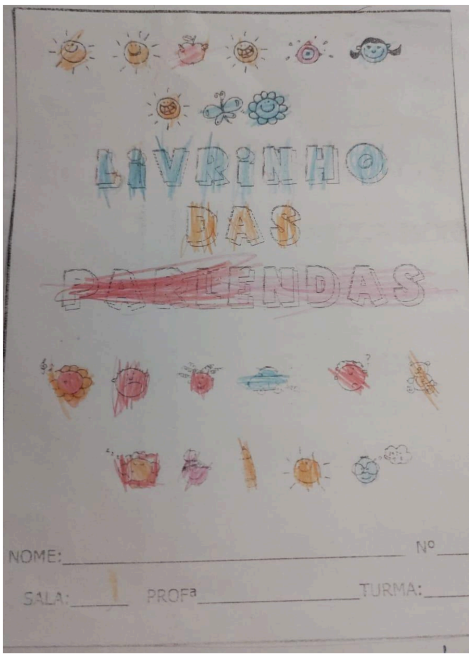


Figura 76: Livro das Parlendas
Nota: Acervo da Pesquisadora

A aula seguinte da Professora Lilás (45) consistia no trabalho com as quadrinhas.

O CRAVO TAMBÉM SE MUDA,
DO JARDIM PARA O DESERTO.
DE LONGE TAMBÉM SE AMA
QUEM NÃO PODE AMAR DE PERTO.

Projetada na TV e conforme a fluência na leitura observada nos alunos, os mesmos de prontidão já apontaram as palavras que rimavam no texto, sendo circuladas no arquivo pela professora.

E a última atividade consistia em uma cruzadinha temática contendo palavras referentes às festas juninas. O banco de palavras foi escrito na lousa por Lilás (45), criando um espaço de consulta caso as dúvidas surgissem. Após completarem o que fora proposto, o alfabeto móvel foi distribuído para que as crianças escrevessem as palavras utilizadas, ilustrando o conteúdo com o auxílio do lúdico, criando assim, momentos de diversão, memorização e internalização de conteúdo. Sempre com a contribuição da tecnologia, o exercício era projetado e completado conforme o acompanhamento da

turma.

Conforme o período de observação, tive a oportunidade de presenciar um momento rico de aprendizagem e envolvimento dos profissionais e alunos: uma maquete da sala de aula proposta pelas professoras Rosa(42), Lilás (45) e pelo professor de Inglês.

Como a atividade necessitava de um tempo maior de acordo com a complexidade das etapas, as duas turmas foram agrupadas em conjunto de cinco alunos.

A sala de aula era um conteúdo que estava sendo explanado pelos professores envolvidos, tanto no âmbito da Língua Portuguesa quanto da Língua Inglesa.

Foram distribuídos pincéis, tintas e caixas de papelão aos grupos. Propositalmente a quantidade era menor que a quantidade de alunos, enfatizando a importância de que o trabalho em grupo fosse colocado em prática, administrando o tempo e o empréstimo dos materiais entre as crianças.

O primeiro passo era a pintura da caixa relacionando-a às paredes da sala.

Figura 77: Maquete Sala de Aula
Nota: Acervo da Pesquisadora

Enquanto aguardavam a secagem, os alunos destacaram de uma página, objetos e adesivos pertencentes ao ambiente escolar, os quais foram colocados no interior da caixa, completando a maquete de acordo com a presença de lousa, alfabeto, mesas, estantes, computador e relógio.

Figura 78: Maquete - decorando a sala de aula
Nota: Acervo da Pesquisadora

Elementos decorativos externos também estavam disponíveis para completar a atividade: árvores, janelas, portas.

A maquete teve duração de três aulas, sendo finalizada com a exposição dos trabalhos no corredor da escola e a apresentação de todos para a coordenadora.

Figura 79: Exposição das maquetes
Nota: Acervo da Pesquisadora

A próxima atividade consistia em uma vivência no supermercado, passando por todas as etapas, desde a lista de comprar, escolha dos produtos e pagamento da conta.Mediante a complexidade, necessitou de um longo período para a preparação.

A professora Lilás (45) guardou embalagens de produtos reais para compor as prateleiras do supermercado e para tal, solicitou auxílio das famílias para agrupar a maior quantidade de produtos possível, trazendo assim, a realidade dos alunos para o âmbito da sala de aula.

As etapas foram todas realizadas com a participação da turma, criando momentos de escuta e fala.

Inicialmente, as embalagens foram expostas para "compra" e a turma foi dividida entre: compradores e vendedores. A lista de compras foi pensada de acordo com as possibilidades existentes de produtos e o gosto pessoal dos alunos.

Figura 80: Atividade Mercado
Nota: Acervo da Pesquisadora

Os rótulos foram trabalhados, realizando a leitura do nome e as informações obtidas, ouvindo as crianças sobre suas preferências e suas proximidades com os produtos "a venda".

A lista de compras trabalhou a leitura e a escrita, solicitando aos alunos que escrevessem em seus cadernos os objetos escolhidos.

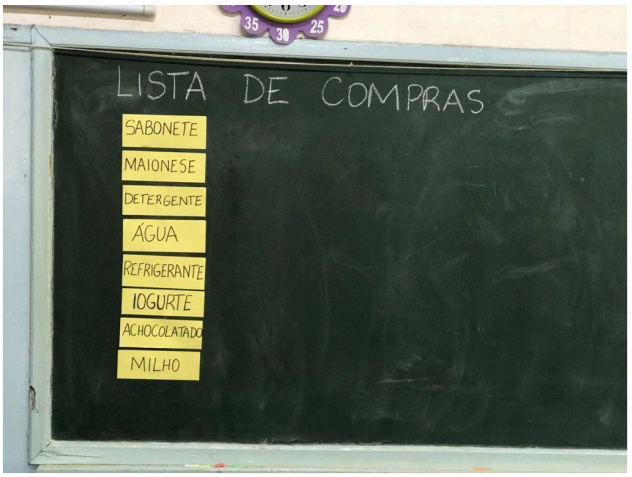


Figura 81: Lista de Compras
Nota: Acervo da Pesquisadora

Logo após, com a lista em mãos e as fichas com os nomes dos produtos dispostas na lousa, os alunos foram às compras.

Em duplas, os produtos eram selecionados e os alunos encaminhados para a etapa final da atividade: a compra.

Valores foram estipulados de acordo com preços reais e dinheiros de brinquedo foram distribuídos para que os alunos pudessem calcular a somatória e realizar a compra.

A atividade foi muito aguardada pelos alunos, fornecendo conhecimentos multidisciplinares, além de autonomia, independência, vivência em sociedade e todas essas habilidades aliadas ao uso do lúdico como potencializador da aprendizagem.

Figura 82: Realizando as compras
Nota: Acervo da Pesquisadora

Voltamos agora os nossos olhares aos conteúdos pedagógicos. O material didático ofertado pelo Estado para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Lego é extenso e conta com diversos livros, os quais são utilizados pelas professoras em concomitância com atividades extras, folhas avulsas, caderno de classe e avaliações bimestrais. Os livros são divididos por bimestres, devendo ser cumpridos ao final de cada.

"Currículo em Ação" oferece foco em estudos sobre Sociedade, Natureza, tecnologia e Inovação. Seu sumário contempla diversas situações de aprendizagem. E em outra versão, apresenta-se com conteúdos relacionados ao Projeto de Convivência, abrangendo habilidades para aprender, empatia, sentimentos, emoções e resolução de problemas.

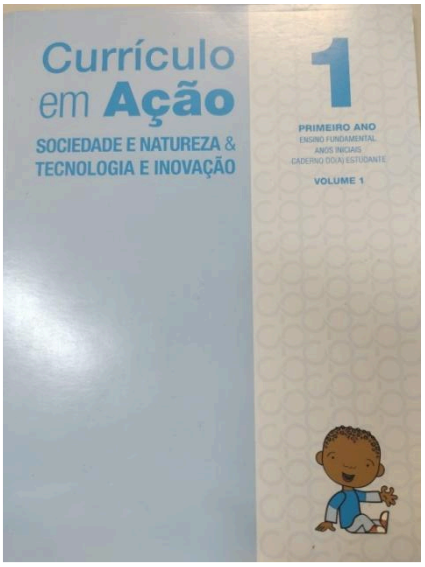


Figura 83: Material Didático - Currículo em Ação
Nota: Acervo da Pesquisadora

"Aprender Sempre" é dividido entre conteúdos sobre Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa nos deparamos com as seguintes temáticas: cantigas populares, nome próprio, texto cumulativo e explorando palavras. Já em Matemática encontramos: estratégias de contagem, sequências de figuras, localização no espaço, medida de comprimento, massa e capacidade, resolução de problemas, adição, subtração e noção aleatória.

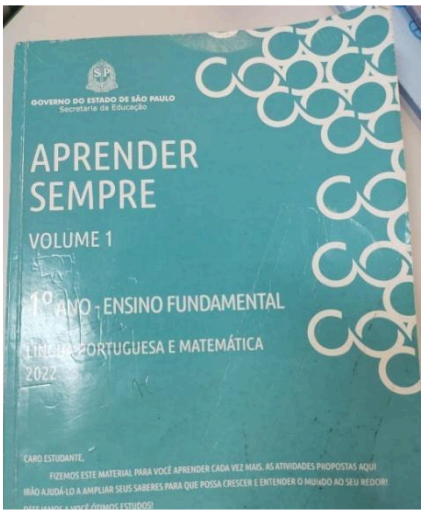


Figura 84: Material Didático: Aprender Sempre
Nota: Acervo da Pesquisadora

O "Currículo em Ação: caderno do estudante" é um complemento do Aprender Sempre, oferecendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, por este motivo, as

professoras das turmas optaram por utilizar este livro como Tarefa, auxiliando assim no cumprimento dos prazos mediante a extensão total de conteúdos que devem ser abordados em cada bimestre. As páginas são selecionadas em aula, conforme os temas estudados em sala e os alunos realizam as atividades em casa com o auxílio dos responsáveis.

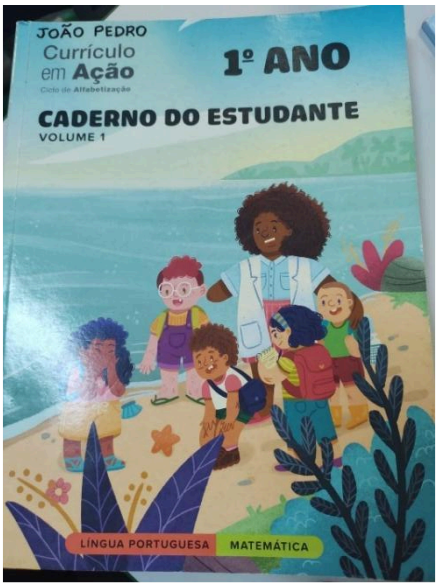


Figura 85: Material Didático - Caderno do Estudante
Nota: Acervo da Pesquisadora

O Livro "Vem Voar" possui uma proposta interdisciplinar em meio aos conteúdos Ciências, Geografia e História, abordando temas como: lugares de convivência, escola, o que existe ao meu redor, natureza, tempo, dia a dia, ambiente, meu corpo, jogos e brincadeiras e minha família.

Figura 86: Material Didático - Vem Voar
Nota: Acervo da Pesquisadora

Mais um livro didático utilizado pelas professoras, “Bem-me-quer" abrange somente conteúdos sobre Matemática: números até 10, adição, subtração, noções de matemática e seus vocabulários, números até 100, pares e ímpares, medidas de tempo/comprimento/capacidade/massa e educação financeira.

Figura 87: Material Didático - Bem-me-quer
Nota: Acervo da Pesquisadora

E para finalizar, “Ápis” apresenta-se focado em Língua Portuguesa, trazendo elementos contribuintes para o letramento: lista, fábulas, bilhete, convite, cartaz de campanhas, poema, texto institucional, pintura, cantiga popular, capa de livro, letra de

canção e histórias em quadrinhos.

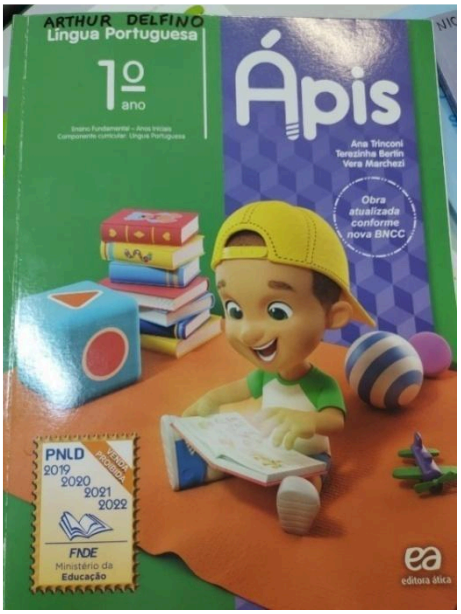


Figura 88: Material Didático – Ápis
Nota: Acervo da Pesquisadora

As professoras planejam as aulas conforme a complexidade e a extensividade dos materiais didáticos e mesmo com o tempo escasso a ludicidade encontra seu lugar e aparece nas diversas abordagens e adaptações advindas das professoras, demonstrando a preocupação e o respeito com o desenvolvimento das crianças e a rica ferramenta intensificadora do conhecimento, posicionando as brincadeiras em um lugar de destaque e entendendo a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

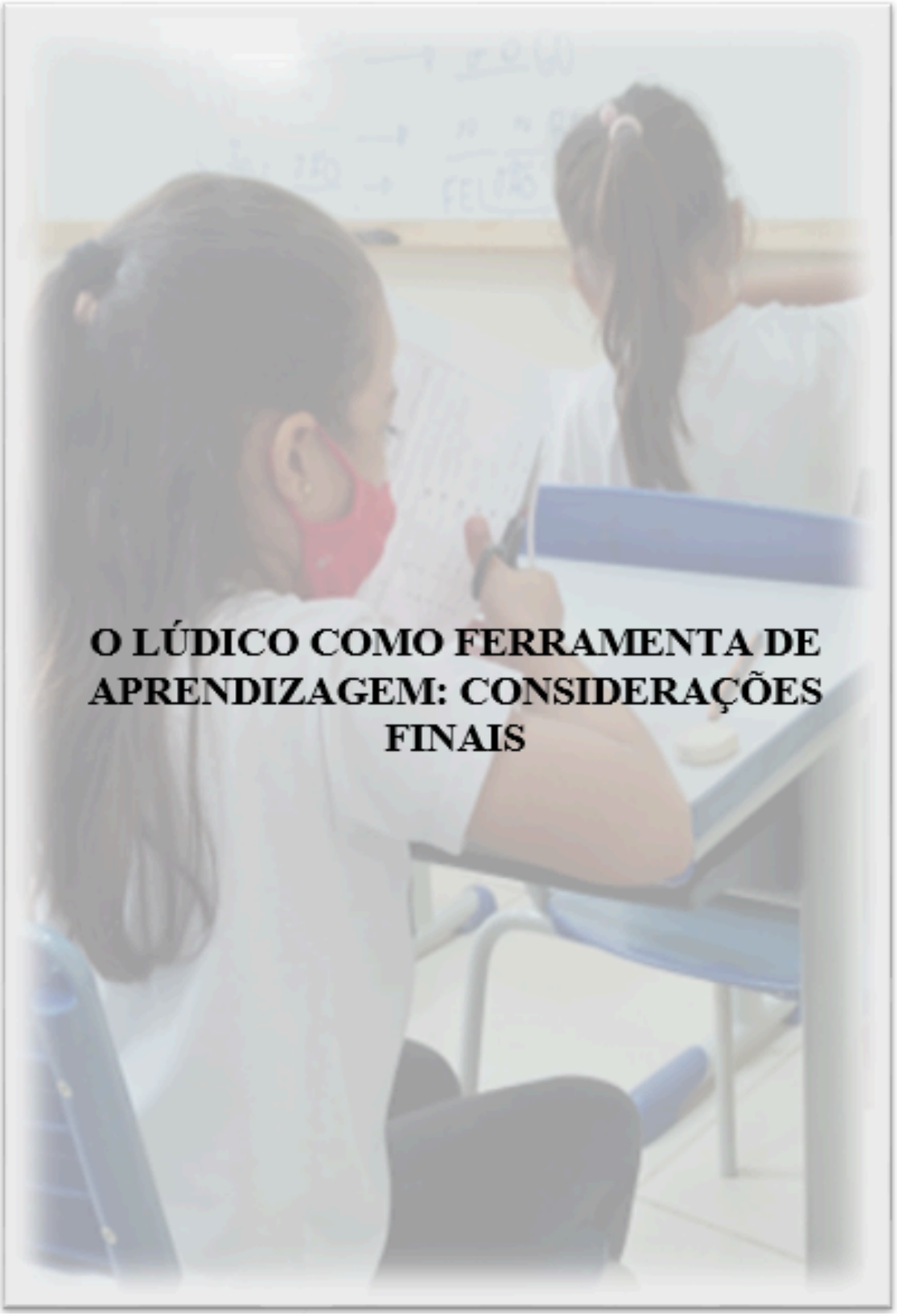


Figura 89: O Lúdico como ferramenta de aprendizagem: considerações finais
Nota: Acervo da pesquisadora

7. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou-se com o objetivo de compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizada em duas escolas, Lego e Carrossel, foi possível identificar a forma como o lúdico é incorporado ao cotidiano escolar e sua relação com os desafios e as estratégias adotadas por cada educador.

Nos resultados observados, destacaram-se as diferenças na abordagem do lúdico entre as duas escolas, bem como as peculiaridades na prática pedagógica dos professores. Na Escola Lego, a utilização de recursos tecnológicos, como vídeos, jogos e elementos visuais, se mostrou um ponto forte na estratégia de alfabetização, principalmente em uma das turmas observadas, onde a professora adota um enfoque mais interativo e adaptativo. A tecnologia e a leitura diária como ferramentas pedagógicas foram evidenciadas como facilitadoras no processo de aprendizagem, proporcionando aos alunos uma experiência mais dinâmica e rica, favorecendo tanto a parte prática quanto o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Entretanto, observou-se que, em outra turma da mesma escola, o uso do lúdico foi mais restrito, sendo dificultado pela gestão dos comportamentos dos alunos e pela pressão do tempo para cumprir o planejamento curricular. A falta de recursos e a necessidade de adaptação às limitações da rotina escolar acabaram por impactar a implementação de atividades lúdicas de forma mais fluida e eficaz.

Na Escola Carrossel, a prática pedagógica mostrou-se igualmente diversificada. Uma das professoras conseguiu integrar a ludicidade de forma eficaz, utilizando histórias, músicas, figuras e brincadeiras livres, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e prazeroso. Esse tipo de abordagem demonstrou uma estreita conexão entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, incentivando o prazer pela leitura e escrita. Em contrapartida, a outra docente da escola apresentou uma abordagem centrada nos jogos, com ênfase em brincadeiras estruturadas, o que evidenciou uma visão mais pragmática do uso do lúdico como ferramenta de ensino. Embora eficaz, essa abordagem mais focada nas brincadeiras estruturadas nem sempre se mostrava tão flexível para atender à diversidade das necessidades dos alunos.

Em síntese, os dados da pesquisa sugerem que, apesar das diferenças nas estratégias pedagógicas adotadas, a ludicidade se mostrou um elemento central e enriquecedor no processo de alfabetização e letramento. As diversas formas de integrar o jogo, a música, a tecnologia e outras práticas lúdicas refletem a necessidade de um ensino mais criativo, dinâmico e, sobretudo, prazeroso. Entretanto, é importante ressaltar que o uso do lúdico não deve ser encarado como uma solução isolada, mas como um meio de tornar a aprendizagem mais significativa, especialmente quando associado a um planejamento que considere as especificidades de cada turma e a capacitação dos professores.

Os resultados indicam a importância de uma formação contínua dos educadores para que possam se apropriar das diversas ferramentas lúdicas disponíveis, bem como a necessidade de um espaço curricular que favoreça a flexibilidade e a adaptação às realidades das turmas. O lúdico, quando bem utilizado, pode ser um grande aliado no processo de alfabetização, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficiente.

Ao analisar o uso da ludicidade nas duas escolas participantes da pesquisa, foi possível identificar tanto aproximações quanto distanciamentos nas abordagens adotadas pelos professores. Embora ambas as instituições reconheçam a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, as formas de implementá-lo variam conforme as características dos educadores, o contexto escolar e os recursos disponíveis.

Podemos perceber que as duas escolas participantes reconhecem e compreendem o lúdico como ferramenta pedagógica essencial**,** além de uma estratégia fundamental para o ensino da leitura e da escrita. As duas instituições identificam que o jogo, as brincadeiras e atividades prazerosas têm o poder de engajar as crianças e tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz.

Um outro ponto de importante destaque encontra-se na variedade de recursos lúdicos. Tanto na Escola Lego quanto na Escola Carrossel, as professoras utilizam uma diversidade de recursos para aplicar o lúdico, como músicas, histórias, jogos e figuras. O uso desses elementos contribui para um ambiente mais dinâmico e criativo, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente e significativa para os alunos.

E, também, como elemento de aproximação, destacamos a integração com o desenvolvimento cognitivo e afetivo: Em ambas as escolas, a utilização do lúdico vai

além da simples distração. É percebida uma preocupação em integrar o desenvolvimento cognitivo (leitura, escrita, raciocínio lógico) e afetivo (sociabilidade, prazer, empatia), criando uma abordagem mais holística do processo de alfabetização.

Destacando agora os distanciamentos, um dos principais encontrados está na abordagem pedagógica, isto é, como os educadores utilizam o lúdico. Na Escola Lego, a professora de uma das turmas faz uso intensivo de tecnologias, vídeos, jogos digitais e recursos visuais como ferramentas pedagógicas para o aprendizado. Essa abordagem traz a prática para o cotidiano da sala de aula de maneira inovadora, mas também exige acesso a tecnologias e um planejamento mais complexo. Já na outra turma da mesma escola, o uso do lúdico é mais limitado, devido a dificuldades de gestão de sala e à pressão de cumprir com o material didático proposto, o que torna a aplicação do lúdico mais rígida e menos fluida.

Outro fator de destaque, compreende a gestão do comportamento e o tempo. Na Escola Lego, o distanciamento também se dá na forma como as dificuldades de comportamento dos alunos impactam o uso do lúdico. Enquanto uma professora consegue integrar o lúdico de forma fluida, a outra enfrenta dificuldades devido ao comportamento das crianças e à falta de tempo, o que limita a utilização de atividades lúdicas de maneira mais ampla. Na Escola Carrossel, as dificuldades com o tempo e o comportamento não são tão evidentes, talvez devido a quantidade de alunos pertencentes às turmas, sendo estes menores que a quantidade de alunos encontrados na Escola Lego, facilitando, assim, a administração dessas questões dentro de suas práticas pedagógicas.

O foco nas atividades lúdicas também revela um distanciamento entre os âmbitos educacionais. Na Escola Carrossel, o uso do lúdico se distingue pela forma como ele é integrado às atividades. Uma das professoras utiliza o lúdico de maneira mais flexível, incorporando histórias, músicas e brincadeiras livres, proporcionando uma abordagem mais aberta e criativa para os alunos. Em contrapartida, a outra professora utiliza jogos de forma mais estruturada e focada, refletindo em atividades mais formais.

E por fim, a relação com os recursos materiais**.** Enquanto a Escola Lego, especialmente em uma turma, faz uso de recursos tecnológicos e visuais para enriquecer a experiência lúdica, lembrando que a tecnologia pode permitir uma maior diversidade de interações, mas também exige recursos e uma capacitação específica, a Escola Carrossel utiliza mais recursos tradicionais, como figuras, histórias e brincadeiras simples.

Em resumo, as aproximações entre as escolas se manifestam na valorização do lúdico como uma ferramenta essencial para o ensino, a diversidade de recursos utilizados e a integração entre desenvolvimento cognitivo e afetivo. No entanto, os distanciamentos surgem principalmente nas diferentes abordagens pedagógicas, nas dificuldades de gestão de tempo e comportamento e no uso desigual de recursos, como a tecnologia. Essas variações demonstram que, embora o lúdico seja amplamente reconhecido como uma estratégia eficaz, sua implementação depende de uma série de fatores, como a formação do professor, o contexto escolar e as condições materiais de cada instituição.

REFERÊNCIAS

Figura 90: Referências
Fonte: Acervo da pesquisadora

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO. In: **Dicionário Oxford Languages**. Oxford University Press, 2022. Disponível em: https://languages.oup.com/google-dictionary-pt-en/ Acesso em: 15 de março de 2022.

ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP, 1 (1): 204-218, 2014.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2a ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bdcnk> Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política**(S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BÖHM, O. **Jogo, Brinquedo e brincadeira na educação.** 2015. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo-B%C3%B6hm.pdf Acesso em: 01 de junho de 2021.

BRASIL. **Covid-19**. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei 8.069**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 03 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei 9.394.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <**http://portal.mec.gov.br › rceb007_10>. Acesso em: 03 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Alfabetização um Direito Humano**. 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do compromisso nacional criança alfabetizada. 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf Acesso em: 20 de janeiro de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - Brasília. DF, v.1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional**

de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao/CADERNO_PNA_FINAL.pdf/view Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização PNAIC**. 2012a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 de outubro de 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : vamos brincar de reinventar histórias** : ano 03, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file Acesso em: 15 de janeiro de 2025.

BROUGÈRE,G. **A criança e a cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop, 8. Ed., São Paulo: Cortez, 2010.

CHARTIER, R. (Org.) **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes.** Vol. 3, São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHICARELLI, E. C. **A infância e o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia (Covid-19): concepções e percepções de professores, familiares e crianças.** Araraquara, 2023.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 7, n. 1, 1º Semestre de 2007.

CROCIARI, A.; PEREZ, M. C. A. **Docência, Gênero e Educação Infantil: sistematizando os poucos estudos encontrados.** (2018). Anais do III Congresso de Educação PET Pedagogia, In XII Amostra de Pesquisas em Educação. Marcia Cristina Argenti Perez (Org.), p.160, Araraquara, SP, Brasil, 2018.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antologia). Moscou: Progresso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância**. Tradução: Maria Luisa L. Bissoto. Educar em Revista. 2012.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p.

64-81, abril 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 01 de dezembro de 2020.
FISHER, S. R. **História da escrita**: Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009

GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.
HANAUER, E. S. O. **Ludicidade na aprendizagem em tempos de pandemia**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma, v. 6.n.11, nov. 2020.
HEYWOOD, C. **Uma história da infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.
IBGE, 2019. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.
LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. [tradutor Rubens Eduardo Frias], 2. ed.,São Paulo, Centauro, 2004.
LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.
MENDES, M. Recurso fundamental que registrou o começo da história da humanidade. 2020. Site Educa + Brasil. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/historia-da-escrita. Acesso em: 16 de março de 2022.
MENESES, M. M. N de L; FRANÇA, A. C. G. de; LOPES, D. M. de C. **A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as *lives*?** XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020.
MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.
MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006.
MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 165-175. ISBN: 978-85-95463-39-4. https://doi.org/10.7475/9788595463394.
NEVES, V. F. A., GOUVÊA, M. C. S. de, CASTANHEIRA, M. L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p, 121-140, jan\abr, 2021.
PEREIRA, J. M. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Editora: Atlas. 3.ed., 2012.
SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In) visível**. Juqueiro & Marin Editores, 2007, p. 25-49.
SCHLESENER, A. H. **Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin**. Editora: Paidéia, jan.-abr, Vol. 21, No. 48, 129-135, 2011.
SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1941
SILVA, F. de C. T. **Estudos comparados como método de pesquisa**: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n.64, 2016.

Sindicato dos Trabalhadores Públicos da Saúde no Estado de São Paulo. Disponível em: <http://sindsaudesp.org.br/novo/noticia.php?id=6823> Acesso em: 29 de novembro de 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. Disponível em<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1428/0> Acesso em: 18 de novembro de 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Poços de Caldas. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento - um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Revista Brasileira de Educação, 25, p.5-17, 2004.

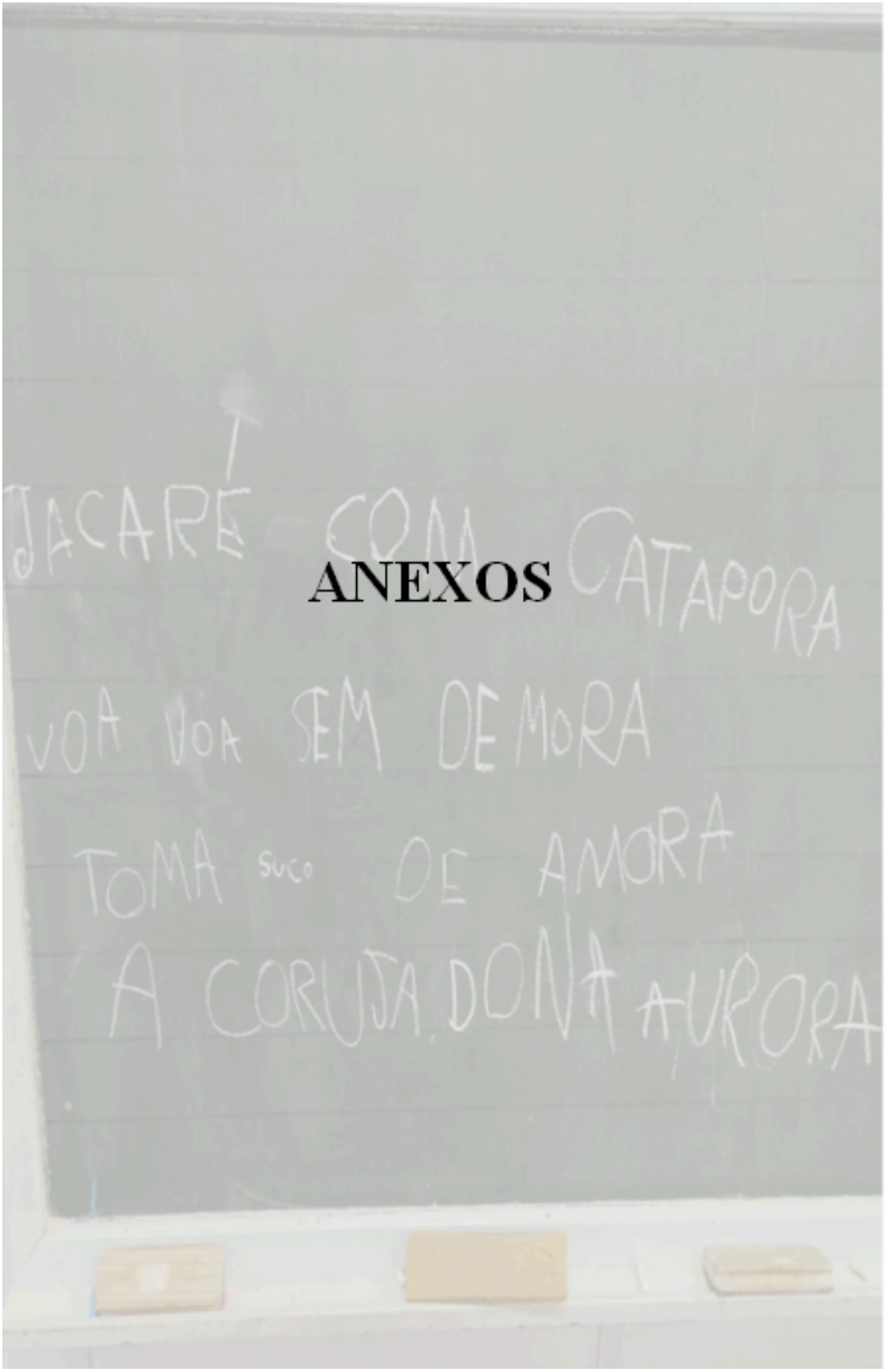
SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: EDUSP, p. 103-117, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



ANEXOS

Figura 91: Anexos
Fonte: Acervo da pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ARIANE CROCIARI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54475421.8.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.224.273

Apresentação do Projeto:

Propõe-se, no projeto intitulado "Professoras alfabetizadoras e crianças em diferentes contextos escolares: aproximações e distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental", desenvolver uma pesquisa bibliográfica, no primeiro momento, seguida de pesquisa comparativa por meio de abordagem qualitativa com professoras e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a etapa do estudo comparativo, propõe-se entrevistar "6 professoras alfabetizadoras e 12 crianças imersas em diferentes contextos escolares: 2 professoras e 4 crianças na rede estadual, 2 professoras e 4 crianças na rede municipal e 2 professoras e 4 crianças na rede particular; situadas na cidade de Araraquara, Estado de São Paulo" (Informações básicas, p. 2; Projeto p. 1). Para isso, são apresentados o Termo de Assentimento direcionado às crianças, o TCLE para a família, o TCLE para as professoras e os roteiros das entrevistas semi-estruturadas (crianças e professoras). Busca-se, assim, "compreender as práticas pedagógicas, a existência, ou não, do lúdico e as dificuldades ou facilidades do processo de alfabetização" (Informações básicas, p. 2).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

•compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras e em contextos diferentes, as

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Informações básicas, p. 3; Projeto, p. 7).

Objetivo Secundário:
•Realizar um levantamento de estudos visando a existência de pesquisas relacionadas ao tema proposto: alfabetização e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
•Observar os diferentes contextos com o intuito de compreender as facilidades e/ou dificuldades encontradas no processo de alfabetização;
•Compreender os conceitos de criança, infância, alfabetização e ludicidade, além das facilidades e dificuldades do processo de alfabetização e a existência ou inexistência do lúdico no planejamento didático, por meio de entrevistas semi-estruturadas com as professoras alfabetizadoras;
•Compreender as facilidades e dificuldades do processo de alfabetização e a existência do lúdico em práticas pedagógicas, por meio de entrevistas semi-estruturadas com as crianças; •Reunir as práticas lúdicas sucedidas em todos os contextos: privado, estadual e municipal. (Informações básicas, p. 3; Projeto, p. 7).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Sobre os riscos da pesquisa, observa-se que "Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns (TCLE/Família, p. 2). Assim, chama a atenção para a "Possibilidades de danos à dimensão psíquica e moral" dos participantes (Informações Básicas, p. 4). Entretanto, ressalta-se, tanto no TCLE/Família quanto no TCLE/Professor, a condição de "voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa". Quanto aos benefícios, a pesquisadora destaca "reunir as práticas pedagógicas lúdicas bem-sucedidas propostas pelas professoras, a fim de contribuir com ideias para futuros leitores/profissionais; apontar a ludicidade como forte aliada para criar possibilidades de garantia da internalização dos conceitos, além de promover o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras." (TCLE/família, p. 3; Informações básicas, p. 4).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O projeto está bem estruturado e contempla os princípios teórico-metodológicos e éticos da pesquisa e, como um dos desfechos, espera-se obter a comparação da "presença do lúdico no processo de alfabetização em contextos diferentes." (Informações básicas, p. 4).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

"Vide campo Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Recomenda-se que:

(i)seja revisto o "Tamanho da Amostra no Brasil: 18 (Informações básicas, p. 4)" que está diferente do que consta nos demais documentos (16 participantes, sendo 6 professoras e 12 crianças).

(ii) que seja explicitado o processo de comunicação e registro do Termo de Assentimento da criança

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 04/02/2022, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1872522.pdf	08/12/2021 11:31:18		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Ariane_Crociari.pdf	08/12/2021 11:30:43	ARIANE CROCIARI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Ariane_Crociari_Projeto.pdf	07/12/2021 11:49:24	ARIANE CROCIARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Criancas.pdf	07/12/2021 00:11:14	ARIANE CROCIARI	Aceito
Outros	Entrevista_Semi_Estruturada_Criancas.pdf	07/12/2021 00:03:39	ARIANE CROCIARI	Aceito
Outros	Entrevista_Semi_Estruturada_Professoras.pdf	07/12/2021 00:03:13	ARIANE CROCIARI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Familia.pdf	06/12/2021 23:49:23	ARIANE CROCIARI	Aceito

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

Continuação do Parecer: 5.224.273

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor.pdf	06/12/2021 23:45:05	ARIANE CROCIARI	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARARAQUARA, 04 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Luciana Massi
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

ANEXO B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSORES

ROTEIRO

CARACTERIZAÇÃO

- Qual seu nome?
- Qual sua data de nascimento?
- Qual sua cidade natal?
- Qual seu estado civil?
- Tem filhos? Quantos?
- Qual sua formação inicial?Qual seu ano de formação?
- Possui outra formação?
- Possui alguma pós graduação?
- Quais são suas experiências profissionais?
- Quanto tempo de trabalho na escola em questão?

CONCEPÇÕES DOCENTES

- O que entende por alfabetização?
- Qual seu referencial teórico?
- Qual método de alfabetização utiliza em suas aulas?
- Qual sua experiência em alfabetização?
- Quanto tempo de experiência em alfabetização?
- Quais as dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização das crianças?

LUDICIDADE

- Qual o significado de ludicidade?
- Qual seu referencial teórico para trabalhar a ludicidade?
- Utiliza o lúdico em sala de aula?
- Qual a sua visão sobre a relação ludicidade/alfabetização?

EXPERIÊNCIAS

- Como foi sua experiência com o ensino remoto?
- Como foi a retomada pós isolamento social com relação às aulas e ao planejamento?
- Quais são suas experiências com as famílias dos alunos? Eles auxiliam em casa com atividades, tarefas? Participam das reuniões escolares?

ANEXO C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: CRIANÇA

ROTEIRO

CARACTERIZAÇÃO

- Qual seu nome?
- Qual sua idade?
- Qual escola já estudou?
- Qual profissão pretende seguir?

CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Como era a Educação Infantil?
- Me conte um pouco sobre como era a sua sala de aula.
- Você brincava bastante?
- Sua escola tinha muitos brinquedos?
- Sua escola tinha parque de areia?
- Você conheceu as letras e os números?
- Tinha contação de histórias?
- Você fazia muitas atividades?
- Me conte uma experiência marcant e que viveu na Educação Infantil.

ENSINO FUNDAMENTAL

- O que mudou da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
- Me conte um pouco sobre como é a sua sala de aula.
- Você mudou de escola?
- Tem parque na sua escola?
- Você tem acesso ao parque?
- Você faz muitas atividades?

ALFABETIZAÇÃO

- Está gostando de aprender a ler e a escrever?
- Qual a maior dificuldade sobre a leitura e a escrita?
- Qual a maior facilidade sobre a leitura e escrita?
- O que você já sabe sobre leitura e escrita?
- É importante saber ler e escrever? Porque?

LUDICIDADE

- Como é o brincar na sua escola?
- Você brinca bastante?
- Tem contação de histórias durante as aulas?
- Já jogou algum jogo durante as aulas?
- Já teve alguma brincadeira durante as aulas?
- Me conte alguma experiência legal.
- Aprendeu algo com essas brincadeiras

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFESSOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES:APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL,
Sobre responsabilidade de Ariane Crociari e Marcia Cristina Argenti. Esta pesquisa surgiu devido à percepção da necessidade de compreender o universo do lúdico por meio de diferentes contextos, verificando a aproximação e o distanciamento da ludicidade nas práticas e sinalizando a importância e a necessidade de conglomerar o processo final de alfabetização e letramento com práticas pedagógicas lúdicas, facilitando, assim, a internalização dos conceitos e do uso social da leitura e escrita.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são de compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras e em contextos diferentes, as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar este objetivo, os métodos utilizados serão: estudo comparativo a fim de compreender a alfabetização e a ludicidade em diferentes contextos, pesquisa bibliográfica como intuito de buscar estudos semelhantes ao tema proposto, observação das práticas e experiências docentes; registros das atividades de ensino verificando a presença do lúdico; entrevistas semi-estruturadas com docentes e crianças para compreender o processo de alfabetização atrelado a ludicidade.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte

Do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi selecionado por trabalhar em uma instituição pública de Ensino Fundamental, com os anos iniciais desta etapa e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de uma entrevista semi-estruturada, ou seja, realizada em forma de diálogo proporcionando também a escuta do voluntário.

Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento se retirar da pesquisa.

Para minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua escola de forma alguma evidentes,lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Alguns dos benefícios esperados são: reunir as práticas pedagógicas lúdicas bem sucedidas propostas pelas professoras, afim de contribuir com ideias para futuros leitores/profissionais; apontar a ludicidade como forte aliada para criar possibilidades de garantia da internalização dos conceitos, além de promover o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa de corrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, desde que previamente informado e comprovado.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ariane Crociari

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 –Araraquara– SP

e-mail: ariane.crociari@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa econcordoemparticipar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901–Araraquara–SP–Fone:(16)3334-6263–endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: FAMÍLIA

Você está sendo convidado para participar da pesquisa PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, Sobre responsabilidade de Ariane Crociari e Marcia Cristina Argenti. Esta pesquisa surgiu devido à percepção da necessidade de compreender o universo do lúdico por meio de diferentes contextos, verificando a aproximação e o distanciamento da ludicidade nas práticas e sinalizando a importância e a necessidade de conglomerar o processo final de alfabetização e letramento com práticas pedagógicas lúdicas, facilitando, assim, a internalização dos conceitos e do uso social da leitura e escrita.

Assim, os objetivos dessa pesquisa são de compreender, nas práticas de professoras alfabetizadoras e em contextos diferentes, as aproximações e os distanciamentos no uso do lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para alcançar este objetivo, os métodos utilizados serão: estudo comparativo a fim de compreender a alfabetização e a ludicidade em diferentes contextos, pesquisa bibliográfica com o intuito de buscar estudos semelhantes ao tema proposto, observação das práticas e experiências docentes; registros das atividades de ensino verificando a presença do lúdico; entrevistas semi-estruturadas com docentes e crianças para compreender o processo de alfabetização atrelado a ludicidade.

Em caso de a coleta de dados ocorrer de forma presencial, todos os protocolos de segurança vigentes no município e no Estado durante período de coleta serão cumpridos, de forma que a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, providenciando um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas no recinto.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra

do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Você foi selecionado em meio a pais de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública e sua participação não é obrigatória.

Não há riscos físicos envolvidos, porém, alguns questionamentos podem ser referentes a dados escolares, acadêmicos, relacionamentos familiares, relações interpessoais, sendo dados considerados sensíveis por alguns. Desse modo, reitera-se a voluntariedade da participação e a possibilidade de, a qualquer momento de se retirar da pesquisa.

Para minimizar possíveis desconfortos, a entrevista será realizada em um formato de conversa, tanto com os adultos quanto com as crianças. Com relação às crianças, a pesquisadora buscará trazer brincadeiras entre a conversa proporcionando um momento de descontração.

É de suma importância mencionar que, os dados coletados apenas serão utilizados para evidenciar dados da própria pesquisa e poderão ser publicados, sendo sempre impessoais, não deixando dados que identificariam o voluntário ou sua família de forma alguma evidentes, lembrando que, se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes,durante e depois da sua participação.

Alguns dos benefícios esperados são: reuniras práticas pedagógicas lúdicas bem sucedidas propostas pelas professoras, afim de contribuir com ideias para futuros leitores/profissionais; apontar a ludicidade como forte aliada para criar possibilidades de garantia da internalização dos conceitos, além de promover o desenvolvimento infantil por meio de jogos e brincadeiras.

Por essa razão, em termo anexo, se solicita a participação da criança (filho ou filha), que poderá se negar a participar caso se sinta desconfortável com alguma questão proposta na entrevista.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores, desde que previamente informado e comprovado.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ariane Crociari

Endereço Institucional/Profissional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 1 – CEP: 14800-901 –Araraquara– SP

e-mail: ariane.crociari@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901–Araraquara–SP–Fone:(16)3334-6263– endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO: CRIANÇAS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa chamada "PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO USO DO LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL",
realizada pelas pesquisadoras Ariane Crociari e Marcia Cristina Argenti da Unesp –Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP.

Esta pesquisa surgiu porque percebemos a importância das brincadeiras na sala de aula e o quanto elas ajudam no ensino da leitura e da escrita.

Assim, iremos passar alguns dias juntos, acompanhando as atividades, conversando e conhecendo um pouco da sua rotina escolar.

Você foi convidado para participar por ser uma criança do 1º ano do Ensino Fundamental I e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa será por responder perguntas de uma entrevista realizada em forma de conversa com a pesquisadora de forma virtual ou presencial, na qual teremos também algumas brincadeiras para fazer juntos. Nesta conversa você poderá falar sobre suas ideias e sentimentos, sobre o ensino e a escola e será escutado com muito carinho, atenção e acolhimento.

Conforme os encontros, a pesquisadora se comprometerá a utilizar a máscara PFF2, fazer uso de álcool em gel e manter o distanciamento de pelo menos 2 metros dos participantes, em um local amplo e que não ultrapasse a porcentagem de pessoas permitidas.

Não há riscos físicos envolvidos, porém, algumas perguntas podem ser referentes a informações sobre a escola, relacionamentos com a família e relações com seu professor ou colegas de turma, sendo dados considerados sensíveis por alguns.

É você quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Se caso você decidir não participar, ninguém ficará bravo ou chateado e mesmo que você tenha aceitado de início, se mudar de ideia poderá desistir, sem nenhum problema.

Para fazer essa pesquisa, realizaremos com você uma conversa e acompanhamento das suas aulas durante algum tempo, e todas as ações respeitarão as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Os dados coletados serão utilizados somente dentro da própria pesquisa e poderão ser publicados em revistas, livros ou conferências, porém todas as informações coletadas aparecerão sempre de forma impessoal, não deixando dados que identifiquem você ou sua família de forma alguma, lembrando que, se desejar terá livre acesso a todas as informações e questões adicionais sobre o estudo.

Alguns dos benefícios esperados são: mostrar como os jogos e as brincadeiras são importantes e ajudam no processo de leitura e escrita das crianças, tornando o aprendizado bem divertido.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Ariane Crociari

Endereço Institucional: Rodovia Araraquara Jaú, Km 01

CEP:14800-901 – Araraquara– SP

e-mail: ariane.crociari@unesp.br

ANEXO G - CERTIFICADO DE ASSENTIMENTO

Eu_____ entendi que a pesquisa é

sobre_____.

Nome e/ou assinatura da criança:

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável por obter o consentimento:

_____.

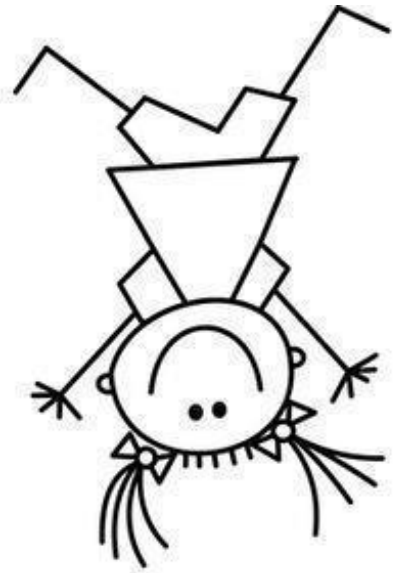
_____,_____de_____de_____.

ANEXO H - LIVRO DE COLORIR

PROJETO "MÃOS QUE BRINCAM"

PESQUISADORA: ARIANE CROCIARI

PARTICIPANTES: 1º ano

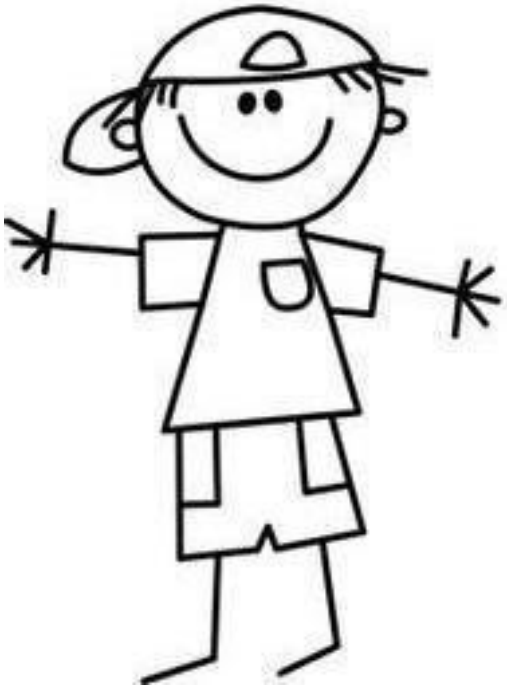


OLÁ, CRIANÇAS!

EU SOU A PROFESSORA ARIANE!

ASSIM COMO VOCÊS, EU TAMBÉM ESTUDO.

E PARA TIRAR UMA NOTA BOA, VOU PRECISAR MUITO DA AJUDA DESSA TURMINHA QUERIDA.



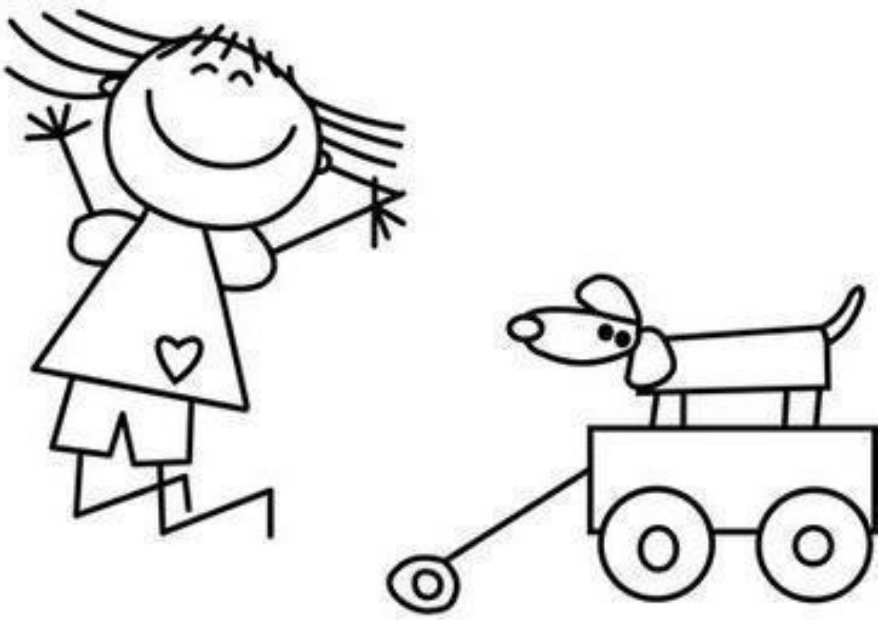
PASSAREMOS VÁRIOS DIAS JUNTOS.

GOSTARIA MUITO DE ACOMPANHAR

OS ESTUDOS, AS AULAS

E AS BRINCADEIRAS PREFERIDAS DA TURMA.

SERÁ MUITO DIVERTIDO!



QUERO CONHECER SUA ESCOLA E SUA SALA DE AULA.
TENHO CERTEZA QUE SEREMOS ÓTIMOS AMIGOS.
SERÁ MUITO LEGAL E ESTOU MUITO CURIOSA!

AGORA, QUE TAL COLORIR OS PERSONAGENS PARA TRAZER MAIS VIDA AO NOSSO LIVRINHO?

OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

NOME: _____