



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO  
EDUCATIVA E SOCIAL (MPIES)**

**CRISTINA BARRETO SANTOS DA SILVA**

**O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO  
LEITOR**

Serrinha-Bahia

2023

**CRISTINA BARRETO SANTOS DA SILVA**

**O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO  
LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia Campus XI, no âmbito da Linha de Pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Intervenção Educativa e Social.

**Orientador:** Prof. Dr. César Costa Vitorino

Serrinha- Bahia  
2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Maria Claudete Marques Barbosa Estrêla CRB 5 /806

S486 Silva, Cristina Barreto Santos da.  
O uso dos jogos educativos no processo de alfabetização e  
letramento de crianças do ensino fundamental anos iniciais  
e a constituição do sujeito leitor. - Serrinha, 2023.  
116ffs. : il.

Orientador: Dr. César Costa Vitorino

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da  
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação  
em Intervenção Educativa e Social - MPIES, Campus XI. 2023

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Jogos educativos  
I. Vitorino César Costa. II. Universidade do Estado da Bahia.

CDD 372.4

# FOLHA DE APROVAÇÃO

**CRISTINA BARRETO SANTOS DA SILVA**

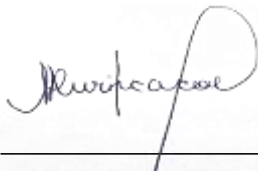
## **O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem, na área de concentração Educação, Sociedade e intervenção, em 06 de março de 2023, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia, composto pela banca examinadora:



---

Prof. Dr. César Costa Vitorino – Orientador  
Doutor em Letras/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) /  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



---

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação  
Doutor em Ciências da Religião/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Telma Lima Cortizo Doutora em Educação e Contemporaneidade  
pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
Fundação Visconde de Cairu (FVC)

## DEDICATÓRIA

A Deus, pela luz que me guia, estando sempre a me amparar em todos os momentos de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi minha Fortaleza, que nos momentos de incertezas abrandou meu coração, mostrando-me que a caminhada muitas vezes é longa e difícil, mas possível quando há dedicação.

Ao meus pais, que me permitiram, desde a graduação, poder me dedicar aos estudos e às pesquisas integralmente e por acompanharem e incentivarem minhas decisões. Pelo apoio incondicional e por serem os melhores exemplos de seres humanos. Corações generosos e afectuosos que me ensinaram a ver o mundo com optimismo e a trabalhar duro para alcançar meus objetivos. Às minhas irmãs, por participarem comigo de todos os momentos mais importantes e por ter palavras sempre muito sinceras. Portanto, dedico esta dissertação à minha querida mãe Zuleica Barreto Santos (in memoriam), minha maior incentivadora na vida. Obrigada, mãe por sempre acreditar e confiar em mim. Sei que grande dia da defesa a senhora estará presente em espirito. Ao meu pai pelos momentos de ausência e compreensão. Obrigada pelos conselhos e aprendizados da vida.

Ao Felipe Alves da Silva, que dedicado, paciente, amor, colo e abrigo. Companheiro escolhido para partilhar meus dias e que sempre soube, com tanto carinho, me apoia, incentiva, abraça e escuta. Obrigada, amor por tudo!

A minha professora desde a graduação e tia Ivonete Barreto de Amorim. Aquela pessoa que acreditou e confiou em mim. Obrigada por todos esses anos de amizade, confiança, conselhos, brocas e carinho. Gratidão por nunca me deixar sozinha.

Ao Professor, César, meu orientador. Que tive a oportunidade de ser sua aluna desde a graduação. Agradeço muito por confiar em mim e em meus trabalhos. Obrigado professor, por ter sido mais que um orientador, um amigo. Gratidão pelos conselhos e broncas que foram extremamente necessárias para minha evolução profissional. Percebo o quanto eu cresci nesses dois anos de mestrado com os seus ensinamentos, com a sua alegria e humildade.

Aos meus colegas do mestrado, uma turma agradável e comprometida. Agradeço a todos vocês, mas têm sempre aqueles que são especiais (Cássio), obrigada meu amigo, com você, a caminhada se tornou um pouco mais leve.

Aos Professores: Dr. Marcelo Máximo Purificação e Profa. Dra. Telma Lima Cortizo, pela composição da banca de qualificação desse trabalho e pelas

importantes contribuições para o encaminhamento do trabalho.

Agradeço à Escola Municipal Jesus de Nazaré pela acolhida e autorização para a realização da pesquisa e à gestão da escolar e equipe pedagógica por ter acreditado e apoiado a nossa pesquisa.

Aos amigos de profissão/trabalho, agradeço pelo incentivo e confiança. Tive a grande oportunidade de encontrar pessoas generosas que me acolheram e que contribuíram com a construção do um trabalho e de minha constituição como professora.

Agradeço aos participantes da pesquisa. Foi um prazer conviver com vocês durante os dois meses (Agosto/Setembro 2022).

Aos meus professores do mestrado (Ivone Amorim, Sandra Célia, Selma Daltro, Patrícia Júlia, Éverton Nery, César Vitorino).

Aos secretários do programa MPIES, Lorena, Éder e Diná, sempre tão solícitos as minhas demandas.

Gratidão!

## RESUMO

O referido estudo está ancorado na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/UNEB) – Campus XI – Serrinha-BA. A educação brasileira, especificamente nos anos iniciais de escolarização, tem perpassado por muitas mudanças conceituais e metodológicas, como a necessidade da inclusão da criança aos seis anos de idade na escola e no mundo da escrita. Dessa forma, o foco da pesquisa enseja na problemática: Como os jogos educativos contribuem para a constituição do sujeito leitor no processo de alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública Municipal de Salvador - BA? A presente pesquisa tem como objetivo geral explorar uso dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento juntos aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Municipal Jesus de Nazaré no Município de Salvador-BA. Os objetivos específicos são: a) discutir concepções de alfabetização à luz de pressupostos teóricos de autores nacionais e internacionais; b) refletir sobre as contribuições dos jogos educativos para o processo inicial de leitura e escrita; c) compreender as concepções de alfabetização, leitura e escrita a partir da análise de eventos de alfabetização realizados no chão da escola pública municipal em bairro periférico da cidade de Salvador-Bahia; d) fazer descrição teórico-prática como resultado do trabalho etnográfico realizado na escola pública municipal. A metodologia utilizada foi a pesquisa exploratória de natureza etnográfica com abordagem quali-quantitativa. Sabe-se que o advento das pesquisas sobre a inovação da prática pedagógica mais significativa para o processo de alfabetização, no que consiste o uso de dispositivo móvel, os jogos educativos manuais passam despercebidos para as crianças, mas são elementos cruciais no processo de alfabetização, assim debruçamo-nos na pesquisa através de dois momentos: o primeiro, com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I; e o segundo momento, com uma turma de 2º ano que estavam participando do Programa de Alfabetização “Aprender pra Valer”, promovido pela Secretária Municipal de Educação - Smed. Assim, foi elaborado e desenvolvido um projeto de intervenção sobre a temática, em que foram tomadas como referência 40 alunos, das turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, para nortear a importância dos jogos como ferramenta no processo de alfabetização. Dessa maneira, concluímos por meio das ações realizadas com os jogos educativos em sala de aula que houve um grande envolvimento dos alunos e interesse para apreensão da leitura e escrita, e destacamos a importância do uso dos jogos educativos nas aulas de alfabetização. Essa pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNEB), sob o parecer nº 5.618.533, emitido em 01 de setembro de 2022.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Letramento. Jogos Pedagógicos. Ensino Fundamental. Escola Pública.

## ABSTRACT

This study is anchored in the New Learning Contexts research line of the Professional Master's Program in Educational and Social Intervention at the State University of Bahia (MPIES/UNEB) – Campus XI – Serrinha-BA. Brazilian education, specifically in the early years of schooling, has gone through many conceptual and methodological changes, such as the need to include six-year-old children in school and in the world of writing. In this way, the focus of the research gives rise to the problem: How do educational games contribute to the constitution of the reader subject in the literacy process of children in the Early Years of Elementary School in the municipal public network of Salvador - BA? This research has the general objective of exploring the use of educational games in the process of literacy and literacy together with students of Elementary School - Initial Years of the Municipal School Jesus de Nazaré in the Municipality of Salvador-BA. The specific objectives are: a) to discuss literacy conceptions in the light of theoretical assumptions of national and international authors; b) reflect on the contributions of educational games to the initial process of reading and writing; c) understand the conceptions of literacy, reading and writing from the analysis of literacy events held on the floor of the municipal public school in a peripheral neighborhood of the city of Salvador-Bahia; d) make a theoretical-practical description as a result of the ethnographic work carried out in the municipal public school. The methodology used was exploratory research of an ethnographic nature with a quali-quantitative approach. It is known that the advent of research on the innovation of the most significant pedagogical practice for the literacy process, which consists of the use of a mobile device, manual educational games go unnoticed for children, but are crucial elements in the literacy process, so we focused on the research through two moments: the first, with students of the 1st year of Elementary School I; and the second moment, with a group of 2nd year students who were participating in the Literacy Program “Aprender pra Valer”, promoted by the Municipal Secretary of Education - Smed. Thus, an intervention project on the theme was designed and developed, in which 40 students from the 1st and 2nd grades of Elementary School were taken as a reference, to guide the importance of games as a tool in the literacy process. In this way, we conclude through the actions carried out with educational games in the classroom that there was a great involvement of students and interest in learning reading and writing, and we highlight the importance of using educational games in literacy classes. This research is approved by the Research Ethics Committee (CEP/UNEB), under opinion No. 5,618,533, issued on September 1, 2022.

**KEYWORDS:** Literacy. Literacy. Pedagogical Games. Elementary School. Public school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Nível pré-silábico.....	43
Figura 2 –	Nível silábico.....	43
Figura 3 –	Nível silábico – alfabético.....	44
Figura 4 –	Nível alfabético.....	45
Figura 5 –	Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	74
Figura 6 –	Apresentação do alfabeto móvel.....	89
Figura 7 –	Associando letra de imagem.....	89
Figura 8 –	Jogos pedagógicos.....	90

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos que integram Alfabetização e letramento e jogos pedagógico .....	19
Quadro 2 – Trabalhos que integram Alfabetização e letramento - Tese de doutorado .....	21
Quadro 3 – Tabela 1 do quadro quantitativo dos dados obtidos da pesquisa .....	52
Quadro 4 – Matriz analítica de contexto de Spradley .....	70
Quadro 5 – Eventos de alfabetização realizados com a turma – 2022.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
ADIS	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
GRs	Gerências Regionais
FACED	Faculdade de Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FVC	Fundação Visconde de Cairu
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MPIES	Mestrado em Intervenção Educativa e Social
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
PRACATUM	Programa de Musica, Educação e Cultura
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da BNCC
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional da Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNDE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequências Didáticas
SMED	Secretária Municipal da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão e Curso
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 MEMORIAL DA PESQUISADORA .....	26
<b>2. ALFABETIZAÇÃO: ENTRE MÉTODOS, OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL .....</b>	<b>31</b>
2.1 A QUERELA DOS MÉTODOS .....	35
<b>2.1.1 Métodos Sintéticos .....</b>	<b>36</b>
<b>2.1.2 Métodos Analíticos .....</b>	<b>37</b>
<b>2.1.3 Métodos Ecléticos .....</b>	<b>37</b>
2.2 OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DEFESA DAS INTENÇÕES .....	38
2.3 PCNS, PNAIC, PNA E BNCC: ENTRECruzANDO OLHARES .....	40
<b>2.3.1 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....</b>	<b>42</b>
<b>3 EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY: A PARCERIA ARGENTINA E BRASIL PARA (RE) PENSAR ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES .....</b>	<b>44</b>
<b>4 FRANCHI E A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES .....</b>	<b>49</b>
4.1 O SABER PROFISSIONAL DOCENTE .....	50
4.2 ALFALETRAR: MADGA SOARES (2021) E A EXPERIÊNCIA EM LAGOA SANTA – MG .....	54
4.3 BELINTANE (2016) E OS ARGUMENTOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	56
<b>5 A FORMAÇÃO DE LEITORES E O SUJEITO LEITOR .....</b>	<b>59</b>
5.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS ....	61
5.2 PIAGET E VYGOTSKY CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO .....	65
<b>6 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>70</b>
6.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A	

PESQUISA .....	70
<b>6.1.1 Práticas etnográficas em classes de alfabetização .....</b>	<b>72</b>
<b>6.2 O olhar etnográfico em classes de 1º e 2º anos da rede pública de ensino .....</b>	<b>77</b>
6.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO .....	80
6.4 REFLEXÕES ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA OS ALUNOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - SALVADOR/BA .....	83
6.5 AS CONTRIBUIÇÕES DE SHULMAN (2019) PARA O PROCESSO DO PROFESSOR PESQUISADOR .....	87
6.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	92
6.7 EM FAVOR DE UMA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS .....	93
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA MENOR .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE D – PARECER CONSUBTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da pesquisa é o uso de jogos pedagógicos para constituição de sujeitos leitores que atuam no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de uma escola municipal da cidade de Salvador-BA., e a sua importância no processo de alfabetização e letramento dessas crianças. Nesse contexto, sabemos que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, ou seja, ler é compreender um texto e escrever é produzir um texto.

Compreender e compor um texto é pensar, elaborar e realizá-lo do melhor modo possível. Pode-se aprender a ler e escrever desde muito cedo e se aprende durante toda a vida, sem nunca esgotar as possibilidades, inclusive através das gerações.

Portanto, não se trata de saber ou não saber, mas de quanto e como se sabe ler e escrever. Em se tratando do Letramento, os indivíduos se dividem em dois tipos: o letrado e o iletrado. Uma criança letrada sabe a respeito de letras, ao ponto que a iletrada não possui ideias literárias, sendo analfabeta. De forma social e cultural, a criança letrada vê o mundo de modo diferente, a sua forma de pensar e de falar também muda, sendo tudo extremamente diferenciado de uma criança analfabeta. Uma criança que está alfabetizada não é semelhante a uma criança letrada. Quando um indivíduo se torna alfabetizado ele sabe ler e escrever, mas quando um indivíduo se torna letrado ele se envolve nas práticas da leitura e da escrita.

Essas discussões, que permitiram ampliar o conhecimento no campo da alfabetização, também atuam na produção de um grupo de teorias oficiais para os primeiros anos do Ensino Fundamental, embalado pelo cenário ainda desafiador, evidenciado, por exemplo, por avaliações externas, a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças. Em resultância, diversas iniciativas governamentais são implementadas, com intuito no ciclo de alfabetização, propondo uma aliança entre as políticas educacionais e o processo alfabetizador que visa buscar soluções às dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional em alfabetizar as crianças.

Assim, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2013-2018), o Pró-letramento (2005) e, ainda, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2001), Plano Nacional de Alfabetização (2020), foram programas destinados à alfabetização inicial de alfabetizadores instaurado

pelo Governo Federal, a nível nacional.

Conforme apontam Viedes, Souza e Aranda (2019), as alterações no plano político, propiciadas por uma nova conjuntura ideológica, interferem no desenvolvimento de outras proposições políticas, como a implantação do Programa Mais Alfabetização, no ano de 2018, que oferece um professor assistente em cada classe de alfabetização com o objetivo de auxiliar o professor alfabetizador, como apoio na resolução das dificuldades apresentadas pelas crianças em fase de alfabetização.

É importante revalidar, que esse Programa não deixa claro o perfil do profissional que deverá assumir a função de “professor assistente”, deixando a cargo das secretarias de educação municipais definir esse perfil e recrutar os profissionais que atuarão em sala de aula. Ao não exigência da formação ou experiência profissional para assumir tal função, o Programa fragiliza o trabalho do alfabetizador, incentiva a substituição de profissionais com formação acadêmica e interfere diretamente na qualidade da alfabetização (MORAES, 2019).

Ressalta-se, também, a homologação, em meio a muitas discussões, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que, além de buscar nortear as propostas curriculares das redes de ensino brasileiras, alterou o tempo destinado para o ensino/aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, ao antecipar para o 2º ano do Ensino Fundamental o término do ciclo de alfabetização.

Destaca-se, ainda, a Política Nacional de Alfabetização, sancionada em 2019, que, entre controvérsias político-ideológicas, teóricas e metodológicas, instituiu diretrizes e orientações metodológicas para o processo alfabetizador pautadas no antigo método fônico.

Dessa forma, a pesquisa intitulada “ O uso dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento de crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais e a constituição do sujeito leitor” está inserido na linha de pesquisa Novos Contextos de Aprendizagem do Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/UNEB), tendo como intuito compreender a importância dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, possibilitando as intervenções para constituição do sujeito leitor.

O interesse pelos jogos educativos no processo de alfabetização surgiu a partir do trabalho desenvolvido como professora substituta pelo regime Reda

(Regime Especial de Direito Administrativo) da rede municipal de Salvador-Bahia, tendo em vista que as ações realizadas nas unidades escolares, na qual perpassa realiza projetos que priorizam alfabetizar as crianças por meio de alguns jogos educativos construídos pelos próprios alunos, pois desperta o interesse de participação das crianças, a ludicidade e a presença efetivas de todos.

Portanto, a discussão proposta é sobre alfabetização por meio de jogos que auxilia os professores da rede municipal desenvolva o trabalho de alfabetização na tentativa de analisar esses entraves na rede municipal, a pesquisa consistiu-se no acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula com crianças no primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais), a fim de compreender como esses jogos contribui em sala de aula.

Outro aspecto que merece consideração é a importância da escola pública na formação de cidadãos plenamente alfabetizados, pois é um quesito mínimo para se falar de uma educação.

Dessa forma, alfabetizar todos os alunos nas séries iniciais impacta em todo o desenvolvimento nas séries posteriores, uma vez que a leitura e a escrita são o foco central da escola e têm a função de incorporar na criança a cultura do grupo em que ela está inserida. Isso requer um trabalho organizado, constante e diário, além dos conhecimentos sobre as teorias, até porque, atualmente, nas escolas privadas, o trabalho com o código escrito antes dos seis e dos sete anos é um processo que vem se estruturando gradativamente, com início na Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), buscam responder com uma ação efetiva as necessidades da área, da mesma forma que cumprem com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referências para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, p. 20).

Até o início dos anos 80, o que se observava a partir da prática como professora de ensino fundamental é que o foco das escolas estava voltado somente para as fases do desenvolvimento infantil, ou seja, baseava-se na teoria de Piaget<sup>1</sup>, o que significava, para muitos educadores, seguir os estágios do desenvolvimento cognitivo (sensório-motor; pré-operacional; estágios das operações concretas e

---

<sup>1</sup> Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e importante estudioso psicologia evolutiva.

estágios das operações formais), ao elaborar o planejamento, privilegiando as atividades lúdicas (jogos, e exploração do esquema corporal), o desenvolvimento da linguagem oral, da socialização e da construção da autoestima.

Toda essa preparação tinha como plano de fundo a prontidão para a alfabetização, ou seja, ao desenvolver as atividades de motricidade fina, por exemplo, o fato de o aluno realizar movimentos contínuos e descontínuos era uma das habilidades que garantiria uma boa alfabetização.

Diversos teóricos debatem a importância do processo de alfabetização e letramento, que apresenta uma série de desafios que foram se constituindo ao longo do tempo. Na década de 1980, consolidou-se o reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, reforçando-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

Anteriormente, havia um consenso de que as crianças de classe média possuíam maior escolarização. Por conta deste fato, instaurou-se a discussão em torno da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e houve a ampliação do direito à educação com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a qual assegura o direito das crianças de 6 anos ingressarem no Ensino Fundamental, que foi ampliado para 9 anos de duração.

Para dialogar com esse processo de mudança, buscaram-se entre as variadas referências sobre concepção de alfabetização, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1991) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido no final dos anos 70 e que trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever. A pesquisa retirou a alfabetização do âmbito exclusivo da Pedagogia e a levou para a Psicologia. Pertencentes à escola de Jean Piaget, as pesquisadoras trouxeram, a partir de suas pesquisas, uma nova perspectiva: considerar a aquisição do conhecimento pelo sujeito.

As autoras supracitadas utilizaram o essencial de sua teoria e de seu método científico, a fim de explicitar o processo de aquisição da língua escrita e verificar de que maneira a criança aprende a ler e escrever. A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento surge como ponto de partida para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita, o que Piaget

define da seguinte forma:

O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilíbrios majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio (PIAGET, 1975, p. 7).

Ferreiro e Teberosky (1991) mostram, dessa forma, em relação à escrita, que as crianças têm ideias, teorias, hipóteses que continuamente a colocam à prova frente à realidade e que as confrontam com as ideias do outro.

Essas pesquisas foram de grande importância para se pensar uma alfabetização mais ampliada, conforme asseveram Azevedo e Marques quando afirmam que:

A substituição da representação do alfabetizando como um ser passivo que aprende através de associações viso-áudio-motoras, estimuladas por métodos onipotentes, por uma outra representação do alfabetizando enquanto ser ativo que pensa e, enquanto tal, constrói hipóteses sobre a escrita em interação com outros sujeitos. Ou seja, a substituição do olho que vê, do ouvido que ouve e da mão que escreve por um cérebro que pensa (AZEVEDO & MARQUES, 1995, p. 40).

Ferreiro e Teberosky (1991) constataram ainda que os métodos utilizados para a alfabetização consideravam apenas o ensino como uma técnica para ensinar a ler e a escrever, já que a escrita era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e, portanto, a leitura como uma aquisição técnica.

Nesta perspectiva, os sucessos na aprendizagem eram atribuídos ao método ou a quem o transmitisse e não ao sujeito da aprendizagem; a estes era atribuída somente a responsabilidade pelo fracasso.

Por muito tempo e, principalmente, durante a década de 1980, as discussões sobre o processo de alfabetização restringiam-se aos gabinetes e setores acadêmicos. Se, por um lado, nos anos 1950, o termo alfabetização foi concatenado ao termo letramento, por outro lado, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), durante a primeira década do século XXI, cunha o termo letramento, tendo em vista compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas.

O conceito de alfabetização é caracterizado como aprendizado do alfabeto, por meio dos códigos. Enquanto no letramento, alfabetiza a criança com o objetivo de desenvolver a capacidade de inclusão social e pelo caráter de construção e reformulação de hipóteses sobre os usos da escrita presente nas práticas sociais em

que as crianças estão inseridas.

Com isso, as contribuições do uso de jogos educativos para o processo de alfabetização estabelece que os sujeitos consigam significados do mundo. A escola tem papel essencial nesse processo, uma vez que, nesse ambiente, as brincadeiras e jogos têm uma dimensão diferenciada das brincadeiras em outros contextos. A criança demonstra, a partir da ludicidade, interesses e gostos, desenvolve suas emoções, capacidade de resolução de problemas e construção de habilidades.

Assim, a importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização do educando, com intuito de quebrar paradigmas para construir elementos utilizando jogos educativos para sua aprendizagem e constituição do sujeito leitor, bem como os jogos podem oportunizar as crianças construírem diversas experiências como: a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, organiza seu pensamento, autonomia e produz conhecimento. Ocorre que os jogos demandam que os jogadores elaborem estratégias e busquem vencer desafios, interagindo em função dos objetivos a alcançar no jogo.

Dando continuidade às inquietações mencionadas, ao realizar buscas relacionadas à pesquisa de jogos pedagógicos e ferramenta de ensino, como também alfabetização e letramento em escolas públicas, denominada de revisão sistemática ou estado do conhecimento ou revisão. Portanto, foi realizado um levantamento dos referenciais publicados em Alfabetização, Políticas públicas e jogos pedagógicos, documentados nos bancos de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com intervalo de cinco anos (2017-2022).

A partir da revisão sistemática dos Títulos das obras pesquisadas, foram encontrados o total de seis dissertações relacionadas ao nosso campo de pesquisa desse projeto. Ao pesquisar “Alfabetização” e “Letramento”, obtivemos 198 resultados relevantes para nos baseamos sobre a temática, mais optamos por selecionar algumas publicações que estivesse próxima ao nosso contexto de pesquisa.

Para prosseguirmos com essas contribuições o referido estudo teve como escolha parcial o resultado de sete referenciais, sendo que foram cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

O primeiro trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Como anda o pacto? As implicações do programa pacto nacional pela

alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores”, defendida no ano de 2017, pela pesquisadora Maikson Damasceno Fonseca Machado na Universidade do Estado da Bahia.

O segundo trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade”, defendida no ano de 2017, pela pesquisadora Marlandes de Fátima Evaristo na Universidade Federal de Minas Gerais.

O terceiro trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico, apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação - Unioeste, intitulado “Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e da política nacional de alfabetização (PNA)”, defendida no ano de 2021, de autoria da pesquisadora Fabíola Elizabete Costa.

O quarto trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulado “Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade”, defendida no ano de 2018, de autoria da pesquisadora Analina Alves de Oliveira Muller.

O quinto trabalho analisado foi uma dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica”, defendida este ano de 2020, pela pesquisadora Ana Paula Augusta da Silva Fernandes, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPPF.

O sexto trabalho analisado foi uma tese de doutorado intitulada “Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização”, defendida em 2017, pela pesquisadora Marlandes de Fátima Evaristo.

No Quadro 1 apresentaremos as dissertações de mestrado que representam alguns desses resultados supracitados.

NOME/ANO	TÍTULO/ CLASSE	OBJETIVO	PROGRAMA
Maikson Damasceno Fonseca Machado (2017)	<b>DISSERTAÇÃO</b> - Como anda o pacto? As implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores.	Compreender as implicações produzidas pelo PNAIC na organização didático-pedagógica dos professores e as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo programa aos professores alfabetizadores.	Programa de Pós-graduação em educação e diversidade – PPED / UNEB
Marlandes de Fátima Evaristo (2017)	<b>DISSERTAÇÃO</b> - Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização em escola de campo	Analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como estratégia alternativa apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.	Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais
Fabíola Elizabete Costa (2021)	Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e da política nacional de alfabetização (PNA)	É de analisar a concepção de Alfabetização presentes no Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA).	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação/ Unioeste
Analina Alves de Oliveira Muller (2018)	<b>DISSERTAÇÃO</b> - Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa	Compreender de que modo os cadernos do PNAIC propõe uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização	Programa de pós-graduação em Educação /Universidade Federal de Juiz de Fora

Quadro 1 - Trabalhos que integram Alfabetização e letramento e jogos pedagógicos

Das pesquisas apresentadas, optamos por dar destaque a uma dissertação de mestrado. Na referida obra, a pesquisadora Marlandes de Fátima Evaristo, na qual buscou analisar o emprego e a importância dos jogos de alfabetização como

estratégia alternativa apresentada pelo Pacto Nacional pela Certa – PNAIC, para alfabetizar crianças de 8 anos. Essa pesquisa realiza grandes levantamentos sobre o uso dos jogos e suas contribuições para o processo de alfabetização na idade certa.

Abaixo teremos o quadro com a tese de doutorado encontrado na na revisão sistemática.

NOME/ANO	TÍTULO/ CLASSE	OBJETIVO	PROGRAMA
Renata Araújo Jatobá de Oliveira (2019)	<b>TESE</b> - Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização.	Compreender as implicações produzidas pelo PNAIC na organização didático-pedagógica dos professores e as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo programa aos professores alfabetizadores.	Programa de pós-graduação em educação/ UFPE

**Quadro 2** - Trabalhos que integram Alfabetização e letramento – Tese de doutorado.

Diante do exposto, a questão norteadora dessa pesquisa consiste em “como os jogos educativos contribuem para a constituição do sujeito leitor no processo de alfabetização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública Municipal de de Salvador-BA?

Para tentar responder essa pergunta traçamos como objetivo geral explorar uso dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento juntos aos alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Escola Municipal Jesus de Nazaré no Município de Salvador-BA, os objetivos específicos são: a) discutir concepções de alfabetização à luz de pressupostos teóricos de autores nacionais e internacionais; b) refletir sobre as contribuições dos jogos educativos para o processo inicial de leitura e escrita; c) compreender as concepções de alfabetização, leitura e escrita a partir da análise de eventos de alfabetização realizados no chão da escola pública municipal em bairro periférico da cidade de Salvador – Bahia; d) fazer descrição teórico-prática como resultado do trabalho etnográfico realizado na escola pública municipal.

Vale ressaltar, que as aulas voltaram presencialmente após dois anos parados devido ao COVID-19. A aprendizagem da leitura e escrita é um tema bastante instigante no cenário educacional, ganhando necessidade de maior debate principalmente em período pós COVID-19, porque devido ao fato de crianças não frequentarem aulas presenciais nos anos 2020 – 2021 causou prejuízos em relação à aprendizagem.

Dessa maneira, optamos por trabalhar o uso dos jogos pedagógicos e a alfabetização baseando-nos no gêneros das Sequências Didáticas (SD), tendo em vista que a sua utilização permite o trabalho com a didática diversificada e atractiva, enquanto prática social.

Segundo Kfoury; D'ambrósio (2006, p. 2), “[...] os alunos partilhem ideias, raciocínios, processos, estabeleçam conexões, comparações e analogias, construam conjecturas e negociem significados e desenvolvam capacidades de comunicar e argumentar”, ou seja, as articulações estruturais dessas SD que faremos uso pretendem favorecer a criação de um ambiente que promovam situações de aprendizagem, referente à organização de uma sequência de aulas bem estruturada.

Nessa perspectiva, percebemos que as SDs podem auxiliar professores de todos segmentos de escolarização nas suas aulas, pois seguindo esses pressupostos, o trabalho com estas sequências irá contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem.

A SD, nas ponderações feitas por Araújo (2013), é, quase sempre, utilizada em contexto da aprendizagem de língua escrita com os trabalhos desenvolvidos por Dolz et al (2004) cujas investigações tinha como foco a relação entre linguagem, interação e sociedade.

Nesse contexto a SD foi adotada como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (ARAÚJO, 2014, p. 324 apud DOLZ, 2004, p. 97).

Zabala (1998, p. 18) usa o termo SD como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Para esse autor é notória a adoção para as SD de uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino.

Na elaboração dos percursos metodológicos, consideramos inspiração na etnografia e como abordagem central das práticas em sala de aula, escuta e observação sensível e participação das crianças. Para isso, o instrumento utilizado será de inspiração etnográfica, como afirma, Spradley (1979, p. 98), etnografia "é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo".

Reitera-se, ainda, nesta pesquisa, a valorização da escola pública como espaço onde as mudanças e compreensão a importância dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, possibilitando as intervenções para construção do sujeito leitor.

A pesquisa foi organizada em seis capítulos. No capítulo 1, apresentamos aos leitores o memorial da pesquisadora, a motivação da pesquisa, escolha pelo Mestrado Profissional em Educação Interventiva e Social - MPIES, bem como o estado do conhecimento das pesquisas semelhantes à nossa proposta de intervenção e objeto de pesquisa.

O capítulo 2, intitulado "Alfabetização: entre métodos, os sentidos da alfabetização e os documentos oficiais do Brasil", traçamos o panorama histórico dos métodos de alfabetização no Brasil, que passou por diversas transformações ao decorrer dos anos até os dias atuais.

Já no capítulo 3, "Emília Ferreiro e Ana Teberosky: a parceria Argentina e Brasil para (Re) pensar alfabetização de classes populares", discorreremos inicialmente um pouco biografia das autoras, as fases da escrita e sobre o livro a Psicogêneses da Língua escrita e suas contribuições na alfabetização das classes populares. Além de algumas inquietações enquanto pesquisadora.

No capítulo 4, "Franchi e a alfabetização em classes populares", abordamos sobre as obras de Franchi (1991), Belitani (2013), Soares (2020), dentre outros autores que trazem grandes contribuições sobre alfabetização e letramento.

No capítulo 5, "Formação de leitores e Sujeito Leitor", traz reflexões acerca da constituição do sujeito leitor e as estratégias de leitura que utilizamos para compreender o sujeito leitor. Como também a psicologia do desenvolvimento e ciências psicológicas.

No capítulo 6, corresponde à parte empírica da pesquisa, na qual situamos ao leitor a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coletas de dados, dentre outras estratégias.

Portanto, essa literatura acadêmica buscar trazer reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento, utilizando os jogos educativos como ferramenta pedagógica para constituição do sujeito leitor no âmbito escolar. Na qual, foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade do Salvador-Bahia, traçando algumas demandas necessárias, como também avanços e conquistas dos sujeitos envolvidos, conforme sua realidade.

Se quer esclarecer aos leitores que este texto consiste em abordagens significativas para os participantes desse processo que se envolveram por completo, com o intuito de crescerem no processo de aprendizagem na sala de aula. Dessa maneira, desejamos aos leitores momentos de prazer e aprendizagem com esse texto.

### 1.1 MEMORIAL DA PESQUISADORA

Início o panorama memorialístico com a reflexão de Rubens Alves, sobre os educadores, que antes mesmo da profissão devemos já sermos especialistas em amor e intérpretes de sonhos. Pois, os nossos sonhos é a chave do sucesso e sem amor não podemos produzir nada. É preciso ter coragem para sempre buscá-los e incentivar quem está ao nosso lado para sempre fazer o seu melhor.

Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (RUBENS ALVES). Assim, penso que escrever sobre mim, talvez não seja uma tarefa fácil, pois pode mexer com várias ações que vivi na minha trajetória pessoal e profissional, ou deixei ações que deixei viver por algum motivo, mais vamos conversar.

Sou nordestina, oriunda da escola pública, soteropolitana, filha de mãe mineira e pai baiano, apresento neste capítulo marcos da história de uma pesquisadora cheia de sonhos e inquietações no campo da educação, no que tange a alfabetização de crianças da escola pública na cidade de Salvador-Bahia.

Chamo-me Cristina Barreto Santos da Silva, brasileira, natural de Salvador-Bahia, casada, 31 anos, possuo graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Visconde de Cairu em Salvador-Ba, e Especialização em Educação Infantil também pela instituição Fundação Visconde de Cairu.

Meu processo de formação acadêmica iniciou-se com a Graduação em Pedagogia, no turno noturno, no período de 2009 a 2012, na Fundação Visconde de

Cairu, conforme já citado no parágrafo anterior. Essa tradicional instituição de ensino, situa-se na Rua do Salete, 50, Bairro Barris, Salvador-BA, instituição histórica no âmbito acadêmico que hoje, com 118 anos de existência ainda prevalece formados grandes profissionais.

Durante quatro anos vivenciei momentos na biblioteca, na cantina, escadas e bancos, construí laços de amizades com colegas, funcionários e professores e eu adquiri muitos conhecimentos. O que me encorajou a escolher esta instituição de ensino foi a matriz curricular do curso, na qual era única que ofertava o estágio supervisionado em sala de aula, já no primeiro semestre do curso de Pedagogia, isto é bastante relevante para o estudante que se encontra em formação, pois é através desse processo formativo que vivenciarmos momentos em sala de aula, assim, o aluno já se prepara para o mercado de trabalho.

A escolha pelo curso de Pedagogia partir de um incentivo familiar. Ingressei no 1º semestre, cursei as disciplinas e fiz os 8 estágios supervisionados (observação, co-participação, regência educação infantil e ensino fundamental, coordenação pedagógica, educação de jovens e adultos, dentre outros) que estavam inseridos na grade curricular.

Em meados do mês de julho de 2010, já no 4º semestre, ainda não tinha certeza do que pesquisar para meu trabalho de conclusão de curso; gostava da disciplina de Literatura Infantil, Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado que abordavam a questão da formação docente na Educação Infantil. Na Cairu (nome chamado carinhosamente pelos estudantes e professores) no 4º semestre, a disciplina de Estágio Supervisionado nos contempla com o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, na qual abrange ao público interno e externo e nós estudantes da graduação somos responsáveis pelo curso.

Partindo dessa experiência que tive no programa precisei apresentar uma palestra com o tema “A formação continuada de professores que atuam na EJA- Educação de Jovens e Adultos” sob supervisão da Prof. Dra Edilane Carvalho Teles, hoje professora da Universidade do Estado da Bahia – campus III.

Sendo assim, decidi escrever o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a “Formação e Profissionalização de professores da Educação Infantil: (des)encontros do saber fazer que aproximam e distanciam o aprender e o ensinar” sob orientação da Prof. Dra Telma Lima Cortizo, ex-coordenadora do curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu (FVC). Lembro-me, como hoje sua

conduta nas orientações, o cuidado em propor alguns desafios para que eu pudesse enquanto professora refletir sobre a prática pedagógica e os incentivos as publicações.

Durante a graduação, participei de alguns congressos, cursos, seminários, com apresentações de trabalho que resultaram na publicação de artigos nos anais dos eventos. Fui voluntária do Grupo de pesquisa da Prof. Dra. Rosemary Lapa Oliveira, onde tive o prazer de publicar alguns trabalhos. Ainda finalizando a graduação no 8º semestre, fiz minha pós-graduação pela FVC em Educação Infantil e tive o prazer de ter a Prof. Dra. Telma Cortizo novamente como orientadora do TCC, que foi um artigo científico e foi publicado em eventos acadêmicos.

Em 2013, formada e pós-graduada comecei à procura de escola para trabalhar como professora. Em minhas idas e vindas de currículo em escolas particulares do município de Salvador, fui contemplada com duas escolas para atuar como professora de Grupo 2 (crianças de 2 anos), partindo dessa experiência foram surgindo outras oportunidades em escolas no segmento infantil e fundamental.

No ano de 2015 participei do Processo Seletivo Simplificado para contratação de professores da Educação Infantil ao 5º ano no caráter Regime Reda. Fui convocada pela Secretária Municipal de Educação (SMED), em março de 2016, onde atuei por 8 meses no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado no Doron para ser professora substituta, chamada na rede de P2 para cobrir a reserva dos professores efetivos.

Como era, um prédio condenado e entrou em reforma, fui transferida para outra unidade de ensino localizado na Mata Escura, nesta instituição atuei como professora regente do 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais. Com a chegada de uma efetiva, fui devolvida à Smed, onde me encaminhou para uma escola municipal na região da Estrada das Barreiras, bairro Cabula, onde atuei como professora regente do 2º ano do ensino fundamental e percebi, nas minhas aulas, aliada às vivências em outras escolas, as dificuldades que uma professora enfrenta, seja pelo advento das tecnologias que, muitas vezes, o docente da rede pública não tem acesso na sua sala de aula por faltar recursos ou pela própria sensação de que a tecnologia possa vir atrapalhar as aulas, como o uso desenfreado do celular.

Diante desse relato, comecei a construir com os alunos recursos pedagógicos para auxiliar nas atividades de classe, como também nas atividades enviadas para casa. Esses recursos foram peças-chave nas nossas aulas de leitura. Diante dessa

experiência decidi aprofundar os estudos sobre os jogos educativos no processo de alfabetização.

No Reda de Salvador tive a oportunidade de atuar durante 4 anos (2016 à 2020) e perpassei por diversas escolas de situação vulnerável e diferentes segmentos. Dessa maneira, repensei diversas vezes sobre a minha prática docente, nos erros e acertos na sala de aula, no olhar e escuta sensível diante do meu aluno, nas ações que poderia está aprofundando para trazer para sala de aula. Foram inquietações que fizeram eu sair da zona de conforto e buscar estudos e debates no campo da educação básica.

O mestrado sempre foi um curso que eu almejei fazer desde a graduação, por se tratar de uma formação que amplia e pesquisa em determinado assunto. Pensava o quanto eu posso crescer profissionalmente e pessoalmente ao desenvolver uma pesquisa, por mas que surjar desafios e polêmicas, elas poderão serem solucionadas a partir do momento que você coloca um foco no tem que ser feito.

No ano de 2021, o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) abriu seleção para aluno regular, me inscrevi no processo seletivo, fui aprovada nas etapas, matriculei-me e passei a frequentar a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do *campus* XI, de forma remota devido a pandemia do COVID-19, que precisamos ficar em isolamento social.

Foi um ano decisivo para mim, que ao cursar as disciplinas como aluna do programa, tive a oportunidade de conhecer e reencontrar alguns do corpo docente, pois foram meus professores na graduação da FVC, a exemplo de Patricia Júlia Coelho, Ivonete Amorim, Claudia Vaz, e meu orientador César Costa Vitorino. Além de participar como ouvinte de alguns eventos realizados pelo programa, colaborar com algumas intervenções com colegas e professores, o MPIES, me trouxe amadurecimento na vida.

O MPIES conta com alguns grupos de pesquisa e eu, como mestranda, faço parte do Grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Além de ser um programa que incentiva muitos os estudantes a produzirem textos acadêmicos para publicação, posso dizer com convicção que é um diferencial no programa.

Atualmente, sou professora da rede particular da cidade de Salvador, onde trabalho com as turmas de 2º e 4º ano do ensino fundamental - anos iniciais. Devido à pandemia do Covid-19, as aulas foram suspensão em todo o Brasil, no que

resultou muitas crianças afastadas da sala de aula durante 2 anos.

Com isso, ao voltar às aulas recebemos crianças com muita dificuldade de leitura e escrita, então, nos professores precisamos criar um plano de ação para romper esse *défi*ct de aprendizagem. Repensamos muito sobre como seria esse projeto, quais os desafios poderiam surgir no caminho desse processo, a parceria da família era muito importante para a concretização desse projeto.

Na instituição que atuo como professora do Ensino Fundamental de médio porte criou um projeto instituído “Alfalettar” no ano de 2022, com objetivo de trabalhar individualmente com os alunos que apresentava dificuldades de leitura e escrito, oriundos da pandemia do Covid-19. Esse projeto possibilitou aos alunos vivenciarem processos/atividades com foco na sua dificuldade e daí percebi alunos mais engajados e dedicado às atividades em que eram oferecidas.

## 2 ALFABETIZAÇÃO: ENTRE MÉTODOS, OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO BRASIL

No presente capítulo, iniciamente traçando o panorama histórico dos métodos de alfabetização no Brasil, que passou por diversas transformações ao decorrer dos anos, envolvendo diversos campos de debates, pesquisas e transformações, tais como: político, economia, sociais e, especialmente, educacionais.

É no diálogo com práticas passadas e com as práticas atuais que poderemos compreender nossos problemas, compreender que soluções fizeram avançar a prática e desconfiar de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização (FRADE, 2005, p. 8).

Nesse contexto, Araújo (1996) e Mortatti (2013), trazem reflexões acerca das grandes etapas da história dos métodos de alfabetização. Que consiste em uma reflexão acerca do processo histórico, pesquisas desenvolvidas e debates sobre a temática.

Na história da alfabetização, é possível observar um movimento de frequentes alternâncias entre propostas didáticas para o ensino da leitura e escrita. Esse “movimento pendular” (SOARES, 2016) move-se conforme a eleição da considerada melhor e mais eficiente metodologia para alfabetizar as crianças.

Por isso, por um longo período, os significados de aprender a ler e a escrever estavam centrados em métodos de ensino e acreditava-se que para alfabetizar todas as crianças era suficiente a aplicação desses métodos nas salas de aula, o que, mais tarde, provou-se um equívoco, seja pelo grande número de crianças que fracassava nessa etapa de ensino, seja pela produção de conhecimento decorrente de investigações nas áreas de psicologia, ciências linguísticas e educação (COLELLO, 2014).

Através da evolução histórica dos métodos de alfabetização, que analisamos nos dias atuais que sofreram as transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais, já citadas anteriormente, na qual esses conflitos de métodos motivou o fracasso da alfabetização, no Brasil, além do descompromisso das elites com a inclusão das classes sociais desfavorecidas, no uso social da leitura e da escrita, que afeta diretamente na sociedade.

Segundo Araújo (1996), a história da alfabetização pode ser dividida em três grandes períodos: o primeiro período está inserido a Antiguidade e a Idade Média,

quando prevaleceu o método da soletração que foi criado o primeiro alfabeto e processo de alfabetização era lento e complexo, enquanto o segundo, teve início pela reação contra o método da soletração, entre os séculos XVI e XVIII, e se prolongou até a década de 1960, com o surgimento dos novos métodos sintéticos e analíticos, e o terceiro período, ocorreu algumas indagações a respeito da associação dos sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a ler, com o surgimento da teoria da Psicogênese da língua escrita.

Nesse mesmo contexto, antigamente foi criado o primeiro alfabeto junto com o primeiro método de ensino: a soletração, também chamado de alfabético ou ABC. Esse método iniciava pela aprendizagem das 24 letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.).

No século XVI, estudiosos começam a manifestar-se contra o método da soletração, devido da sua dificuldade. Em alguns países, autores se posicionaram com relação alguns métodos que ensinava o som das letras facilitando a soletração.

O método fônico foi rejeitado já no século XVIII, hoje alguns educadores utilizam muito, enfatizando que essa metodologia resolve o sistema do fracasso escolar no Brasil. Analisando linguisticamente o método fônico, podemos afirmar que, na língua portuguesa, a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade o português é silábico. Isolados, os fonemas consonantais são impronunciáveis, pois sempre, que se pronunciar /b/, por exemplo, o som /e/ estará presente e se dirá /be/.

Se podemos optar por desenvolver uma alfabetização de qualidade, que considere a realidade do aluno, que respeite o modo natural como já fala, por que começar por uma unidade vazia de sentido, que em nada corresponde à sua oralidade e só irá dificultar a compreensão do sistema de escrita? Por que não iniciar o processo através de uma palavra real, cujo significado o aprendiz conheça, retirando dela a sílaba, para, ao final, a própria criança ver a combinação dos fonemas na constituição de sílabas e, a seguir, de palavras?

No caso da língua escrita, para as crianças que não a compreendem de imediato, basta que se apresente a consoante (/b/, por exemplo), falando seu nome /be/ e na frente ir alternando as letras que representam graficamente as vogais (a, e, i, o, u) e indagando sobre qual sílaba formamos, para que ela perceba e compreenda essa sistemática.

A concepção de alfabetização, empreendida na Base, entende que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, é necessário que reconheça a relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Em outras palavras, “é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (BRASIL, 2017, p. 90).

Os métodos de alfabetização podem ser agrupados em dois grupos: os métodos sintéticos, que se desdobram em processos alfabéticos, silábicos e fonéticos, ou seja, partem de segmentos menores da fala (fonema, sílaba, letra) para chegar a palavras, frases e textos. No outro grupo, os métodos analíticos se desdobram em processos de palavração, sentencição e contos.

Este adotam procedimento opostos aos métodos sintéticos, partindo das unidades maiores para chegar às unidades menores (fonemas, letras e sílabas). Nessa estrutura, percebe-se a busca por uma alfabetização com sentido. Porém, a construção do conhecimento está baseada em estratégias visuais, em etapas e procedimentos que, via de regra, nada têm a ver com ações que privilegiam a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. E finalmente reunindo os “ganhos” de um e de outro conjunto de métodos, criaram-se os métodos mistos.

Mortatti acrescenta que:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores (MORTATTI, 2004, p. 6).

A autora ressalta os esforços de mudança que por quase um século focaram especificamente na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, situando-os em quatro momentos distintos.

O primeiro momento caracterizou-se até o final do Império Brasileiro. Com a necessidade de escolas e como não havia espaços específicos para funcionamento, elas eram improvisadas em salas adaptadas, em condições precárias. O ensino dependia muito do empenho dos professores, sendo o material didático também precário.

O ensino da leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC” sendo utilizados nesse momento os 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).

O segundo momento ocorre a partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Tendo como objetivo servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola. A base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura.

No terceiro momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O quarto e último momento são marcados pela desmetodização da alfabetização, com foco em quem aprende e como se aprende a língua escrita (lecto-escritura), surgindo o pensamento interacionista em alfabetização que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores.

Devemos atentar que:

Essa disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo; essa conciliação, pelo que posso observar até o momento, foi subsumida no discurso institucional sobre alfabetização (MORTATTI, 2004, p. 8).

Sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, professora) estavale transmitindo” (MORAIS, 2012, p. 27).

Portanto, as práticas de ensino que se fundamentam nesse paradigma não apresentam a língua como um objeto de conhecimento social e histórico. Essa concepção de alfabetização influenciou, sobremaneira (e ainda o faz), as práticas de ensinonas escolas públicas brasileiras (WEISZ, 2004).

No próximo tópico, serão abordados as Quarela dos métodos e em seguida, os métodos analíticos e sintético de alfabetização que são contribuições relevantes para a prática em sala de aula.

## 2.1 A QUERELA DOS MÉTODOS

No processo de alfabetização faz-se necessário que o professor utilize métodos para auxiliá-lo na condução do ensino. Para tanto ele precisa apropriar-se de métodos já delineados, sejam eles tradicionais ou não. As discussões acerca da querela dos métodos de alfabetização não se referem a algo novo.

Desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, segundo Barbosa (1994, p. 16): “se a universalização é uma meta perseguida já há muitos séculos (através da ação da Reforma Luterana e, posteriormente, da Contra-Reforma Católica), é somente com a implantação da escola republicana que a crença no lema escolarizar para alfabetizar se cristaliza (...)”.

Dessa maneira, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade, firmando a escola como um lugar institucionalizado para preparar as novas gerações (MORTATTI, 2006).

Compreende-se, então, que no processo de alfabetizar há diferentes métodos de ensino, práticas variadas que são utilizadas pelos docentes de maneira geral, conforme se faça necessário, visto que as formas de aprendizagem são variáveis e o uso de um método para o ensino da leitura e da escrita pode ser efetivo para uma criança e, ao mesmo tempo, para outra não.

Mortatti (2006), em seu livro “Histórias dos Métodos de Alfabetização no Brasil”, discorre sobre os métodos utilizados a partir do início da década de 1880, como é o caso do método “João de Deus” ou “método da palavração”, criado pelo poeta escritor da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, baseado nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois, analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras

A partir do exposto, é importante compreender que cada método contém suas especificidades. Os métodos analíticos postulam a leitura como um ato global e audiovisual, trabalha-se a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-la em 4 partes menores. Eles podem ser classificados em: Palavração, Sentenciação e Método Global (SANTOS, 2016).

A seguir, faremos uma breve explanação de cada um dos métodos:

1. **Método de Palavração** - consiste em uma unidade linguística que reconhece a palavra graficamente sem a necessidade e decomposição em sílabas, letras, fonemas e grafemas. Nele são atribuídas atividades de memorização de palavras.
2. **Método de Sentencição** - as palavras são aprendidas globalmente e por reconhecimento, apresentadas independentemente de suas regularidades ortográficas. O importante é que tenham significado para os alunos.
3. **Método Global** - trabalha a memorização e o entendimento do que é lido, somente depois é feita a análise das sentenças. Esse método é associado por muitos estudiosos a contos, que vai do entendimento da história a análise comparativa das palavras, sua vantagem é possibilitar o contato com o texto desde o início da alfabetização, no entanto, parte da língua escrita pode ser enfraquecida (SANTOS, 2016, p. 87).

Embora seja dado esse aparente “métodos” ao professor, cabe-nos, questionar e refletir que cada professor tem sua análise de qual método adquirir e seguir.

Diante dos estudos e questionamentos científicos percebemos muitos autores dizendo qual é o correto. Mas, precisamos verificar e adaptar ao nosso contexto que estamos inseridos. Pois, somos sujeito atuante, participativo e conhecedor de campo de trabalho, somos sujeitos em formação teórico-prática contínua, que, em sua produção sempre permanece se questionando o melhor para educação brasileira.

Assim, o tópico nos remeteu ao conhecimento sobre métodos, tendo em vista que temos concepções sobre o alfabetizar e arcabouço teórico, construído no percurso de formação inicial e continuada. Mas, é importante discutir, pesquisa, questionar sobre esses processos que nos faz refletir os métodos a partir da história.

### 2.1.1 Métodos Sintéticos

Da necessidade de saber como se dá o processo de aprendizagem de leitura e escrita, surgiram os métodos de alfabetização, que impõem regras que devem ser seguidas pela criança a ser alfabetizada, um deles, é os métodos sintético que começam das unidades sonoras e gráficas. É o aprendizado letra por letras ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Os métodos sintéticos se dividem em alfabéticos, fônico e silábicos.

Apesar das características e especificidades próprias de cada método, tanto o fônico, como o silábico partem do pressuposto de que:

As crianças naturalmente [...] já pensariam desde cedo que as letras substituem sons das palavras que pronunciamos. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de simplesmente transmite-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som e grafia (MORAIS, 2012, p. 31).

As especificidades de cada método:

**Alfabético:** Considerado o mais antigo dos métodos, propõe que o indivíduo aprenda os nomes das letras, reconheça fora da ordem alfabética e, por fim, tente redescobri-las em palavras ou textos, por meio da soletração. Ou seja, o estudante aprende primeiro as letras, depois forma sílabas juntando consoantes e vogais, para depois formar palavras que constroem um texto.

**Fônico:** Parte da relação entre o fonema e o grafema. Começando com sons mais simples para os mais simples para os mais complexos, das vogais para a consoantes, por fim, formam-se as sílabas e as palavras, estabelecendo uma relação direta entre a escrita e a fala, abrindo caminho para a codificação e decodificação dos textos.

**Silábico:** A sílaba é a unidade linguística fundamental, já que na prática, só se pode pronunciar a consoante juntamente com uma vogal. Começa pelas sílabas simples até chegar às mais complexas, para então formar palavras (MORAIS, 2012, p. 35).

### 2.1.2 Métodos Analíticos

Nesse tópico, traçamos o método analítico que inicia-se trabalhando unidades completas de linguagem para então dividi-las em partes menores. Os analíticos estão divididos em 3 métodos, palavração, sentencição e global.

**Palavração:** Primeiramente, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases. É um meio-termo entre as práticas sintéticas e analíticos, pois permite trabalhar em unidades menores, sem dissocia-las do significado.

**Sentencição:** A unidade inicial é a frase, que depois é dividida em palavras, de onde são extraídas as sílabas. O estudante deve reconhecer e compreender o sentido de uma sentença para depois analisar as suas partes, menores (palavras e sílabas). Permite que os alunos se relacionem com o significado dos textos, aprendam, desde o começo a utilizar estratégias de leitura inteligente.

**Global:** É composto por unidades de leitura que tem começo, meio e fim, e são ligados por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança, ou seja, o aluno memoriza e entende o sentido geral do que é "lido", depois se analisam as sentenças e se identificam as palavras, comparando as suas composições silábicas (MORAIS, 2012, p. 37).

Desde o começo o aluno tem contato com tudo.

### 2.1.3 Métodos Ecléticos

Os métodos ecléticos tiveram início na Itália foi considerado a grande

descoberta no campo metodológico, utiliza análise e síntese, ao contrário dos outros que são analítico ou sintético, o método é considerado global, porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frases.

Esse método contempla o método sintético e analítico, no qual se conciliam todos os processos estabelecendo a liberdade de escolha do método de ensino de leitura e escrita. Por ser o método eclético a junção do método sintético e analítico e seguir os mesmos passos, continuam a apresentar vantagens e desvantagens.

Segundo, Oliveira (1993), suas vantagens é de fácil aplicação devido ao fato de oferecer ao professor material previamente preparado; assegura o interesse da criança desde a primeira etapa, assim como permite a recuperação dos atrasos e faltosos; promove a implantação do trabalho independente; evita a fixação do erro na escrita. Entende-se que esse método proporciona ao educando a visão do mundo como um todo, partindo do conhecimento do senso comum para o filosófico.

## 2.2 OS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO EM DEFESA DAS INTENÇÕES

Segundo Soares cada uma dessas orientações metodológicas predominou em certo período da história da educação brasileira e ambas (sintéticas ou analíticas) compreendem que aprender a ler e a escrever dependeria de “estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la [a criança] a apropriar-se da tecnologia da escrita” (2016, p. 19).

O caráter artificial e mecânico denunciado nessas metodologias justifica o porquê de as práticas de ensino nelas fundamentadas não conseguirem dar conta das dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Subjacente aos métodos tradicionais encontra-se a perspectiva empirista/associacionista. Nessa ótica, o processo de aprendizagem apresenta determinadas concepções sobre o que é ser professor, aluno e suas relações com o objeto de conhecimento.

Essa perspectiva, do papel do professor é o de executar o método na sala de aula, mediante atividades específicas padronizadas e sequenciadas de repetição e memorização, geralmente provenientes de cartilhas ou manuais didáticos (VIEIRA; GUARNIERI, 2010).

Assim, são os manuais ou o próprio método que definem as intervenções pedagógicas para alfabetizar. O aluno, nesse sentido, age como receptor passivo

diante do conhecimento transmitido via aplicação de exercícios pelo professor.

O essencial é o desenvolvimento do método, pois se entende que:

Se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem para desenhá-las, não deve existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o código visual (FERREIRO, 2001, p. 15).

Para a abordagem tradicional, os sentidos de alfabetização e sua eficácia dependem, exclusivamente, de uma questão de métodos de ensino (MORTATTI, 2000). Essa concepção não permite que o aprendiz conviva com a linguagem escrita na escola e tampouco que participe de práticas que os levem a refletir sobre o sistema alfabético. O processo de alfabetização, dessa maneira, é concebido como “codificação” (escrever) e “decodificação” (ler).

A aprendizagem é reduzida, assim, à aquisição de uma técnica (FERREIRO, 1989), e a linguagem é compreendida como um código de transcrição da fala.

O/a professor/a que alfabetiza é um/a professor/a que ensina uma língua. O questionamento inicial é o seguinte: Como se pode ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e seu funcionamento? A resposta a esta pergunta leva ao consenso de que o/a professor/a de língua, no exercício de sua função, deve não somente conhecer a língua que ensina, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os aspectos psicológicos envolvidos neste processo, mas, também, precisa conhecer algo sobre a linguagem, objeto de seu ensino.

Então, a partir do que foi indagado, embora a linguística não dê resposta a todos os “problemas” de alfabetização e suas respostas não sejam definitivas, concordamos que o/a professor/a alfabetizador/a que tiver formação linguística poderá dela fazer um uso inteligente para aperfeiçoar o seu trabalho (VITORINO, SOUZA, SILVA, 2021)

### 2.3 PCNS, PNAIC, PNA E BNCC: ENTRE CRUZANDO OLHARES

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), criados 1977, surgiram para ser um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental do Brasil com o objetivo de auxiliar os educadores no seu trabalho em sala de aula e os principais conteúdos que devem ser trabalhados. É uma coleção de documentos curricular.

Esse documento considerado aberto flexível, tem a proposta concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, por escolas e professores, pois seria o ponto de partida para o trabalho docente norteando as actividades na sala de aula.

Os PCNs surgiram da necessidade de uma proposta educacional em vista da qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. Afirmando a importância da participação construtiva do estudante, e ao mesmo tempo, da intervenção afectiva do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Nesse contexto, se concebe a educação escolar como uma pratica que tem possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação na sociedade como um todo, para o exercício da cidadania.

Os PCNs adotam a proposta de estruturação por ciclos, cada ciclo corresponde a 2 anos diferentes, usando como justificativa, evitar que o processo de aprendizagem tenha obstáculos inúteis, desnecessários e nocivos. Os temas transversais deviam ser ligados à cultura de cada local para então, serem trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs os Temas Transversais eram seis.

Na década de 1990, os Temas Transversais eram recomendações de assuntos que deveriam ser abordados nas diversas disciplinas, sem ser uma imposição de conteúdo. O fato de não serem matérias obrigatórias não minimiza a sua importância.

Na versão final da BNCC esses temas passaram a ser denominados de Temas Contemporâneos. Como também, nos PCNs, os Temas Transversais não eram obrigatórios, enquanto na BNCC eles passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais (BNCC, 2017).

### 2.3.1 Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais.

O PNAIC foi pensado, em 2012, em projeto para garantir o direito a aprendizagem, pois se observava que as crianças chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental, ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética, então o foco do pacto foi formar professores para que as crianças pudessem aos 8 anos, no máximo, estarem lendo e escrevendo.

Os principais componentes do PNAIC eram, a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; incentivo aos professores para participar da formação; distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares.

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765, em abril de 2019, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e “fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional” (BRASIL, 2019, p. 40).

Para isso, indica os princípios, os objetivos e as diretrizes norteadoras para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para todo o sistema da educação nacional, por meio de um regime de colaboração entre municípios, estados e Distrito Federal.

Baseada na “ciência cognitiva da leitura” e nos “estudos neurocientíficos”, o documento apresenta um conjunto de relatórios internacionais e nacionais, destacando as contribuições desses campos científicos para a apropriação da língua escrita.

Para a PNA, essas áreas científicas apresentariam “o conjunto de evidências mais rigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p. 16), apoiadas no estudo do funcionamento do cérebro.

E, conforme esses relatórios, os elementos essenciais para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira eficaz referem-se ao

desenvolvimento da consciência fonêmica, da instrução fônica sistemática, da fluência da leitura, do vocabulário e da compreensão textual. Essas dimensões compõem, segundo o documento, a matriz referencial para um processo de alfabetização efetivo (BRASIL, 2019).

Dessa forma, esses relatórios apontam “[...] quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas” (BRASIL, 2019, p. 15).

### 2.3.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento de carácter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, direitos esses, que estão assegurados no Plano Nacional de Educação – PNE.

Dessa forma, a BNCC foi pensada durante os últimos 30 anos, veja a linha do tempo:

- 1988: Promulgada a Constituição Federal a criação de uma Base nacional comum, está prevista no artigo 210.
- 1996: A lei de Diretrizes e base (LDB) da educação básica é aprovada e reforça a necessidade de uma base nacional comum.
- 1997-2000: Os Parâmetros curriculares nacionais (Pcns) foram consolidados em partes 1º ao 5º ano em 1997; 6º ao 9º ano em 1998 e, em 2000 foram lançados os PCNs para o Ensino Médio.
- 2010 a 2012: Novas Diretrizes Nacionais (DCNs) orientadas para o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino.
- 2014: Plano Nacional de Educação (PNE) – A lei nº 13.005, de 2014 institui o PNE com vigência de 10 anos. São 20 metas para melhorar a qualidade da educação básica, sendo 4 delas tratam da Base nacional comum.
- 2015: A portaria nº 592 de 17 de junho de 2015, instituiu a comissão de especialistas para elaboração de proposta da BNCC. Em outubro, tem início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC com contribuição da primeira versão da BNCC com contribuição da sociedade e entidades científicas.
- 2016: Em março, após as contribuições, a primeira versão do documento foi concluída. Em Junho, foi desenvolvido seminários com educadores de todo o Brasil para debater a segunda versão da BNCC.
- 2017: Em abril o MEC entregou a terceira versão da BNCC ao conselho Nacional de Educação – CNE.
- 2018: Promulgada na portaria nº 331, 5 de abril de 2018 que instituiu o Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (BRASIL, 1988; 1996; 1997-2000; 2010-2012; 2014; 2015; 2018; 2017; 2018).

A implementação da BNCC perpassa um pacto inter federativo entre a União, Estados e o Municípios. Dessa forma, existe o regimento de colaboração, que visa alcançar os objetivos propostos na BNCC, sendo orientados pelos princípios da igualdade, diversidade e equidade.

De acordo com o documento “Os conteúdos devem adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2017, p. 16).

O currículo deve ser orientado por competência, já que a BNCC preza por um aprendizado que não seja por meio de práticas pedagógicas que privilegiam apenas a transmissão ou o acúmulo de informações.

Podemos ver uma crescente apresentação dos PCNS e demais legislações sobre alfabetização e letramento, isto mostra o comprometimento dos profissionais e governantes com a educação brasileira. Sendo assim, é importante refletimos sobre as ações dos programas no desenvolvimento em sala de aula junto aos alunos e a qualificação do professor diante a essas propostas.

### 3 EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKY: (RE)PENSAR ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, será discutido a parceria das teorias de Ferreiro e Teberosky (1999), a respeito das suas contribuições sobre processo de alfabetização diante das classes populares. Portanto, para iniciar este capítulo, optamos por fazer uma breve biografia das autoras, dialogamos sobre os níveis de escrita, dentre outros assunto sobre a psicogênese da língua escrita.

Emília Beatriz Maria Ferreiro Shavi, nasceu na Argentina em 1936. Doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget, da linha de pesquisa inaugurada por Hermine Sinclair, que Piaget chamou de Psicolinguística Genética.

A partir de 1974, Emília desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças que deu proveniências às conclusões apresentadas em sua obra, *Psicogênese da Língua Escrita*, em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979. Na qual, buscou compreender os mecanismos cognitivos da criança voltados para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Emilia é hoje professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, da Cidade do México, onde mora. Além das atividades como professora, Ferreiro passeia pelo mundo dialogando sobre o desenvolvimento da sua pesquisa, incluindo o Brasil como local de diálogos.

Emilia Ferreiro se tornou uma pesquisadora de referência para o ensino brasileiro e seu nome passou a ser visto ao construtivismo, na qual foi inaugurado pelas descobertas de Piaget (1896-1980) na busca pela aquisição e elaboração de conhecimento da criança no modo de aprender.

Ana Teberosky é uma das pesquisadoras mais respeitadas quando o tema é alfabetização. A *Psicogênese da Língua Escrita*, estudo desenvolvido por ela e por Emilia Ferreiro no ano de 1979, trouxe novos recursos para esclarecer o processo que o aluno está inserido aprendendo a ler e escrever. Teberosky é doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona e também desenvolve pesquisas em escolas públicas.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1999), ao realizarem, inicialmente, pesquisas com crianças argentinas, sobre a leitura e escrita, apresentam como as crianças constroem diferentes hipóteses, muito lógicas e curiosas, em relação à escrita antes

de estarem alfabetizadas. Elas avançam em ideias primitivas pautadas no desconhecimento da relação entre a fala e a escrita para ideias extraordinárias sobre como seria essa relação.

Ferreiro (1999), em sua pesquisa sobre a construção da leitura e da escrita, junto a Teberosky (1999), descreve de forma detalhada o processo que cada sujeito percorre para aquisição da língua escrita. Essa pesquisa permitiu identificar cinco níveis de evolução da escrita, até o momento que a criança tem a capacidade de vencer o sistema, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos.

A análise das duas autoras tem como propósito explicar como acontece o procedimento através do qual a escrita se compõe em objeto de conhecimento para a criança, criando suas próprias regras. As indagações da proposita procuram evidenciar o papel que tem cada sujeito dentro do processo da elaboração individual da escrita, aonde a criança vai criando e testando as hipóteses de como se escreve as palavras.

Através dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram definidos cinco níveis de desenvolvimento da escrita, conforme já citado em parágrafo anterior. Sendo assim, a partir do momento em que o indivíduo compreende para que serve a escrita, ela tem uma utilidade de representação gráfica com significados.

Desta forma, é relevante destacar os cinco níveis de escrita segundo as autoras da obra *Psicogênese da língua escrita*, nos quais são os seguintes: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico.

Observa-se abaixo a explanação:

**Nível pré-silábico:** Neste nível a criança não estabelece relação entre a escrita e a fala, ela exerce sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras utilizando-as aleatoriamente. As principais hipóteses desse nível são: já percebe a função social da escrita, usa critério quantitativo. São necessárias muitas letras para escrever o nome de um objeto grande, e poucas letras para escrever o nome de um objeto ou coisa pequena (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 87).

Conforme imagem abaixo:

COJA BOJEO  
JOPA 25AI  
OJB

Contida →  
Somigo →

**Figura I - Nível pré-silábico**

Fonte: <https://www.colegiofinke.com.br/vamos-falar-de-alfabetizacao>

Continuemos a explanação:

**Nível Silábico** - A criança já começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, entre os aspectos gráficos e sonoros das palavras, tentam dar valor sonoro a letras e sinais para representar as palavras, para cada sílaba pronunciada o individuo escreve uma letra (uma letra para cada sílaba), ou para cada palavra numa frase dita. E nesse nível a criança ainda utiliza o critério quantitativo e qualitativo, apresentados no nível pré-silábico (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 87).

Conforme imagem abaixo:

• JOÃO PAULO  
• ARTUL mariposa  
• NAUA Formiga  
• RAPVA urso  
• URAVL mãe  
• UAOVL a formiga picou meu pé

**Figura II - Nível Silábico**

Fonte: <https://www.diaadianaescola.com.br/etapas-da-alfabetizacao/>

**Nível silábico-alfabético** - Esse nível é uma transição do silábico para o alfabético. É uma escrita quase alfabética, onde a criança começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas e para outras permanece silábico. Percebe primeiramente que a sílaba tem duas letras e posteriormente que existem sílabas com mais de duas letras, tem dificuldades em separar palavras quando escreve frase ou texto (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 87).

Conforme imagem abaixo:

KVALU Silábico -  
           Alfabético  
 CAVALU  
 KVALO  
 CAVLU  
 CAVLO

caravela →

**Figura III - Nível Silábico-alfabético**

**Nível alfabético** - O aluno nesse nível já domina a relação existente entre letra- sílaba-som e as regularidades da língua. Faz relação sonora das palavras, escreve do jeito que fala, omite letras quando mistura a hipótese alfabética e silábica, apresenta dificuldades e problemas ortográficos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 87).

Conforme imagem abaixo:

\_\_\_\_\_  
 MACACO  
 \_\_\_\_\_  
 PEDA  
 \_\_\_\_\_  
 BOTA  
 \_\_\_\_\_  
 CAFE

**Figura IV – Nível alfabético**

**Nível ortográfico** - Esse é um nível em que permanecemos em continua construção, aonde vamos adquirindo e dominando as irregularidades da língua no decorrer da vida (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 87).

Na obra *“Psicogênese da língua escrita”* Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram que, para compreender e se apropriar do sistema alfabético, a criança percorre um caminho de construção e reconstrução de conhecimentos, evidenciando que a aprendizagem da leitura e escrita não ocorre a partir da simples transmissão de informações.

Mas, “fruto de transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao lado das novas informações com que se defronta [...] e, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito” (MORAIS, 2012, p. 52).

Esses desafios/conflitos cognitivos permitem que a criança avance de hipóteses elementares de compreensão da escrita (hipótese pré-silábica) em direção a hipóteses mais avançadas (hipótese alfabética).

Concluimos a partir desse estudo feito por Ferreiro (1999) e Teberosky (1999), que o processo para apropriação da escrita não acontece em um único passo, mas é de forma gradativa, na qual o sujeito vai adquirindo concepções de escrita, constrói e reconstrói hipóteses, e passa por diversas reflexões até alcançar a complexidade da escrita.

Fica perceptível que toda e qualquer criança perpassam por esses cinco níveis até chegar a essa complexidade da escrita, e cada uma tem o seu próprio ritmo de transição de um nível a outro, o que devemos ficar atentado enquanto alfabetizadores. Pois, precisamos observar a evolução das nossas crianças no processo de leitura e escrita e quais são os seus desafios diante do processo.

Além de saber que há um grande erro presente na educação brasileira, é a falta de conhecimento por parte dos docentes, em que desconhecem que cada criança possui as suas próprias necessidades e dificuldades, e que deve ser levado em conta, já que nem todas aprendem com a mesma facilidade. Cabe, os educadores a terem um olhar e escuta sensível para o nosso aluno, possibilitando a eles ações incentivadoras e de aprendizagem para o sucesso na alfabetização.

#### 4 FRANCHI E A ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES POPULARES

A presente seção discutirá a breve ponderação de Franchi (2012) no que tange as classes populares na alfabetização, em que estão nítidas as implicações sociopolíticas, o fracasso escolar, baixo nível econômico da clientela, as reflexões de Cortizo, Ferreira e Farias (2017), Tardif (2002) e Alarcão (1988) em relação ao saber profissional docente tendo como referente a autoridade interrogada ao espelho da autonomia, a perspectiva de ALFALETRAR, defendida por Soares (2020), em Lagoa Santa (MG) e as contribuições de Belintane (2010) sobre alfabetização e letramento.

Quando pensamos essas ações como educadores comprometidos com as classes populares, temos afirmado com o fato da escola não ser apenas um meio de reprodução social, pois não é somente a escola que permite a transformação da sociedade.

Franchi (2012), doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr Joaquim Brasil Fontes Junior da Universidade Estadual de Campinas é pesquisadora no campo da Pedagogia. A sua tese doutorado se tornou uma obra no campo de alfabetização e letramento cujo tema: Pedagogia da Alfabetizar Letrando.

Franchi (2012) nos diz que há grandes avanços no campo da educacional relacionado ao um trabalho de esforços, reflexão, teorização e prática, Portanto, podemos estudar as condições de funcionamento, a formação dos professores, as causas de fracasso da clientela nos primeiros anos de escolarização.

A autora traz o interesse despertado pelos profissionais de educação, no que tange o campo da alfabetização e letramento, houve “um aumento significativo de seminários, artigos, livros, pesquisas e teses que têm procurado difundir e aprimorar esse tipo de pesquisa e essa inovação na pedagogia da alfabetização” (FRANCHI, 2012, p. 12).

Ou seja, diversos profissionais vindos de outras áreas (Psicologia, Linguagem, Saúde e Linguagem) produz pesquisas que oferta somente reflexão pedagógica. Segundo Franchi: A alfabetização diz respeito ao exercício de um conjunto de práticas que estão interrelacionadas e hierarquizadas em vários níveis; supõe a obtenção de habilidades específicas, perceptivas e motoras, para a grafia e reconhecimento muito específico relativo às regras, da construção de unidades complexas e de análise destas em seus componentes. Por isso, o projeto pedagógico tem suas próprias exigências (FRANCHI, 2012).

Abordamos essa questão, pois Franchi (2012) traz muito forte o fracasso escolar no período inicial de escolarização. Mesmo, tendo avanços no campo educacional, a autora deixa claro que ainda é necessário muito empenho de políticas públicas para a alfabetização.

#### 4.1 O SABER PROFISSIONAL DOCENTE

Refletir acerca da identidade do profissional docente pressupõe percebê-lo como uma construção histórica, em que entram em diferentes processos formativos. Tendo em vista, a discussão sobre a formação continuada de professores, abordamos as ideias de Nóvoa (1995) sobre a identidade docente, que está atrela a construção de sua prática pedagógico.

Neste mesmo contexto, Nóvoa (1995) ao discutir as dimensões pessoais e profissionais da identidade docente, nos remete para uma melhor compreensão sobre a formação mútua dos professores, que revela:

Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p. 25).

O autor discute diferentes dimensões à respeito da formação docente, tais como: A primeira, perpassa pelo desenvolvimento pessoal, que diz respeito aos processos de (re)construção de vida do sujeito; a segunda, consiste no desenvolvimento profissional, que diz respeito à sua profissionalização na formação inicial e continuada, sua relação com os saberes e experiências da docência que se refere aos professores como profissionais reflexivos; e, a terceira, denominada como desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a identidade docente é construída a partir das experiências de saberes, que são fruto das observações, diálogos, reflexões das práticas e vivências dos saberes construídos por meio, do conhecimento. Isto significa, que essas etapas da docência não se reduz somente a informação, mas sim, pela reflexão e/ou vivência da prática pedagógica, como também pela postura ética e afetiva.

Cortizo, Ferreira e Farias (2017) com o objetivo de analisar o saber profissional docente tendo como referente a autoridade interrogada ao espelho da

autonomia lançam as seguintes questões problematizadoras: Como tem sido constituído o saber profissional dos professores? Quais são os referentes da autoridade e da autonomia que atravessam o agir docente?

A pesquisa de abordagem qualitativa que teve como dispositivos de coleta de dados as observações e a entrevista com três professores de uma escola pública chegou a conclusão que a dimensão política tem vindo a fragilizar-se nos discursos sobre autonomia e autoridade docente e, conseqüentemente, nas questões de desenvolvimento do saber profissional.

Em síntese, Cortizo, Ferreira e Farias ratificam que:

- 1) autonomia não é um estatuto conquistado de fora para dentro, mas algo constituído na intersubjetividade, nas interfaces da dinâmica social em que o sujeito está inserido, nas bases socioculturais de pertença, conseqüente do desejo utópico da liberdade, sabendo-se que a autonomia ou as autonomias pretendidas estão sempre condicionadas a tempos e com as políticas educacionais, os processos escolares e as lacunas formativas têm corroborado para a redução da autonomia e da autoridade pedagógica;
- 2) textos localizados;
- 3) o saber profissional implica um conjunto de ações mediadas por uma construção biográfica, cuja história é narrada pelas intersubjetividades gestadas no cerne das organizações, cujos agentes têm em comum as similaridades da construção da carreira;
- 4) a escuta dos sujeitos nesta pesquisa revela que o saber profissional encontra-se num entre lugar de autoridade e de autonomia que põe em risco a autoria docente (CORTIZO, FERREIRA E FARIAS, 2017, p. 63; 66; 67).

Por fim, argumentam as pesquisadoras que não é somente a escola que está perdendo o sentido, mas outras instituições também estão sendo interrogadas nestes tempos incertos.

É preciso, portanto, pensar o projeto educacional influenciado pelos ideais modernos de racionalidade técnica e científica, objetividade e neutralidade subsidiado por uma lógica de individualização que deve referenciar os/as docentes como representantes legítimos do saber escolarizado.

Nesta perspectiva, a identidade docente é construída a partir das experiências de saberes, que são fruto das observações, diálogos, reflexões das práticas e vivências dos saberes construídos por meio, do conhecimento. Isto significa, que essas etapas da docência não se reduz somente a informação, mas sim, pela reflexão e/ou vivência da prática pedagógica, como também pela postura ética e afetiva.

Sobre a identidade profissional Silva argumenta que:

A formação de uma identidade profissional está associada a formação de uma identidade institucional. Como não poderia deixar de ser, o novo papel

da educação infantil sistematizado nas normativas atuais, traz consigo não apenas uma nova visão de criança, mas também uma nova concepção de profissional (SILVA 1999, apud SILVA, 2002, p. 193 e 194).

Repensar na identidade docente é um constante desafio que se intensifica com as rápidas transformações no setor da educação, pontuando pela produção e disseminação de novos saberes.

Desse modo, a universidade deve investir em ações que oportunizem uma formação inicial diferenciada, tendo um olhar amplo e especial no sistema educacional, pois é este olhar que possibilitará que os (des)encontros tecidos no percurso sejam repletos de aprendizados e corroborem para a constituição da identidade docente.

Ao analisar as diversas concepções sobre a formação de professores é importante discutir sobre os saberes da docência dos profissionais. Tardif (2011) enfatiza que os saberes docentes são múltiplos, podendo ser: disciplinar, curricular, experienciais ou da formação profissional.

O autor explica que os saberes disciplinares, são saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas na área da ciência da educação e dos saberes pedagógicos. Esses saberes estão articulados a prática docente através dos processos de formação, seja inicial ou contínua dos professores nos diversos conteúdos de disciplina que são destinados aos profissionais estudarem, denominados de conteúdos escolares, português, matemática, história, literatura, etc. (TARDIF, 2011).

Ao refletir sobre os saberes curriculares, Tardif (2011) enfatiza que são os saberes selecionados e organizados como *corpus* considerados pela instituição escolar, no qual o professor deverá se apropriar-se desse saber que corresponde ao um discurso de objetivos, conteúdos e métodos conforme a instituição escolar categorize, mostrando assim, um programa escolar em que os professores deverão aprender e aplicar.

Com relação aos saberes experienciais ou formação profissional, estes se caracterizam segundo o autor, no exercício da sua função e na prática da profissão, no que é desenvolvido saberes específicos no trabalho cotidiano do professor, ou melhor, são saberes construídos pelo professor, no seu trabalho. Esses saberes são construídos a partir das experiências individuais e coletivas do saber-fazer e de saber-ser, podendo, assim ser chamados de saberes experiências e práticos.

Ainda de acordo com Tardif (2002) essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes realizam nos professores um grupo social e profissional que exige, muitas vezes, a capacidade de dominar, mobilizar e integrar saberes enquanto condições para sua prática na condição de trabalho docente, pois é preciso urgência na formação de professores enfatizar a luta por uma educação de qualidade.

Garrido afirma que construir o conceito de trabalho docente resulta em alguns pressupostos, que se destacam tais como:

- o trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação- reflexão e ação;
- o trabalho só pode ser compreendido e considerado no ambiente da organização escolar;
- a compreensão do trabalho docente só pode acontecer no processo de elaboração do seu conceito, pois emerge em estudo de condições histórica e particulares, ou seja, o trabalho como forma histórica e o cotidiano da ação docente (GARRIDO, 2009, p. 38).

Desta forma, esses pressupostos visam buscar conceitos significativos do trabalho docente, apontando a trajetória do profissional, os saberes e experiências que são elementos fundamentais para a construção da identidade docente.

Para construir um panorama sobre as múltiplas práticas docente e os saberes constituídos pelos professores, o trabalho docente perpassa pela interface entre esses campos no intuito de proporcionar produções diversas sobre a profissão e os saberes docentes (TARDIF, 2011)

Alarcão ao pensar os saberes, afirma que:

[...] não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, situa-se sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em cada situação. Mas não se tenha uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1998, p 35)

Segundo a autora deve-se construir uma prática profissional do professor, na qual a transmissão de conhecimentos e informações possibilite aos sujeitos uma ação da reflexão sobre os saberes e, estrategicamente, seja acessível e significativo para os alunos.

Assim, Tardif (2002) ressalta que os saberes podem ser: temporais, plurais e heterogêneos. O autor ao abordar sobre esses saberes discorre que no próprio

exercício do trabalho docente é construído conhecimentos do âmbito do saber-fazer e do saber-ser.

Freire postula que o profissional pode permanecer no campo da análise, pesquisa, produção e na sua prática educativa para a construção dos saberes a partir da sua formação inicial.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, p. 103).

Este diálogo se articula a Morin (2001), quando realiza considerações relevantes sobre os saberes para educação do futuro. Segundo o autor, a educação não poderá ser somente restringida aos campos cognitivos, mas deverá ir além do proposto, pois é necessário que o profissional construa o seu próprio saber a partir da sua formação inicial.

#### 4.2 ALFALETRAR: MADGA SOARES E A EXPERIÊNCIA EM LAGOA SANTA (MG)

Magda Becker Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), nasceu em 7 de setembro de 1932 e faleceu em 01 de janeiro de 2023, em duas datas importantes no nosso país.

Em 2016, Soares publicou o livro intitulado “Alfabetização: a questão dos métodos, o qual recebeu o Prêmio Jabuti de 2017, na categoria: Educação e Pedagogia”.

Esse livro traz contribuições sobre aspectos linguístico no contexto da alfabetização numa perspectiva científica, os fracasso escolares que são definido com pela autora como “muitas facetas”.

Soares (2020) continua investindo em trabalhos/pesquisas com alfabetização. Em que desenvolveu uma parceria com a Universidade de Minas Gerais (UFMG) e a Secretaria de Educação do município de Lagoa Santa (MG), envolvendo as escolas da rede municipal de ensino.

Trata-se do Projeto chamado de ALFALETRAR (criado em 2007) cujo objetivo é “oferecer a todas as crianças as condições necessárias para prosseguirem com

sucesso em sua escolarização e, sobretudo, para se apropriarem de competências indispensáveis à plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual”<sup>2</sup>.

Devido essa parceria do projeto e as escolas do município de Lagoa Santa (MG) foram desenvolvidos estudos a respeito da alfabetização nas escolas. Houve o lançamento do livro de Soares, em 2020, cujo o nome é “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” que consiste em garantir a todas as criança o direito de aprender a ler e escrever no ano correspondente a idade.

Nesta perspectiva, trazemos um relato da própria autora sobre a proposta do livro, a saber:

Vamos garantir, a todas as crianças da rede pública de ensino de Lagoa Santa, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem com sucesso na escolarização, mas, sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e produção textual (LAGOA SANTA, 2015, p. 1).

Percebemos que a autora pensa no direito da criança e poder proporcionar uma educação pública de qualidade como foco principal a alfabetização, o domínio da leitura e produção textual.

Com isso na Rede Municipal de Lagoa Santa (MG) foi criado o Núcleo de Alfabetização e Letramento, responsável pelo desenvolvimento do Projeto Alfaletrar. Trata-se de um Projeto amplo que, em linhas gerais, estrutura-se em torno das “Metas em progressão”, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental; de estratégias consolidadas de “desenvolvimento profissional” das professoras como formação da rede, a realização de diagnósticos da aprendizagem dos alunos (três vezes durante o ano letivo), da realização de exposições de materiais didáticos criados pelas professoras e pelos alunos: o Alfalendo (anos pares) e Paralfaletrar (anos ímpares)”.

Soares (2020), no livro Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, em linhas gerais, esclarece ao leitor relações importantes sobre: alfabetização e letramento, a entrada da criança na cultura da escrita, o despertarda consciência fonológica, consciência fonêmica: a apropriação do princípio alfabético, leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento e planejamento no processo de alfabetização e letramento.

---

2 <http://www.alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>. Acesso em 25. jan 2021.

3 <http://www.alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>. Acesso em 24. fev 2023.

Esse livro, é indicado para ser estudado e consultado, por ser um livro teórico – prático do início ao fim., sua leitura é indicado para professores, alfabetizados, estudantes de pedagogia e letras.

A respeitada pesquisadora Magda Soares, defendia a alfabetização com a socialização dessa obra tão recente, fruto de experiência vivenciada no ciclo de alfabetização e letramento do município de Lagoa Santa-MG, expõe com detalhes como o Alfalettrar pode ser utilizado por todos/as aqueles/as que estão envolvidos na alfabetização e no letramento principalmente das crianças em qualquer parte do território brasileiro.

Longe de ser considerado como um receituário a ser seguido, a riqueza de detalhes da obra possibilita ao leitor/a reflexões sobre como toda criança pode aprender a ler e a escrever. Nessa perspectiva, Soares (2020) traz sua contribuição sobre a leitura e escrita, em que consiste em uma análise do reconhecimento das palavras como prioridade para criança se familiarizar com as representações ortográficas através da leitura.

Conforme a autora “O desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma diferenciada: há maior facilidade da escrita em relação à leitura durante o processo de compreensão do princípio alfabético” (SOARES, 2020, p. 196).

#### 4.3 BELINTANE E OS ARGUMENTOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Belintane (2010) apresenta uma pesquisa no campo da leitura e escrita, que foi desenvolvida em uma escola pública da Zona Oeste da cidade São Paulo, com duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental, no período de abril de 2007 a dezembro de 2009, houve o financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), com objetivo de analisar as possibilidades de se implementar um programa de ensino de linguagem nas séries iniciais, contemplando a partir de diagnósticos mais precisos das condições de oralidade e letramentos dos alunos.

A pesquisa se ordenou em duas fases segundo o autor, a primeira consistiu em:

Diagnosticar 43 alunos que foram apontados pelos professores e coordenadora da escola como alunos “ pré-silábicos” ou “silábicos”. Em que, esses alunos que se encontravam com três ou quatros anos de

escolarização ainda não tinham conceitos básicos para o dominar a leitura e escrita. Com isso, esse rendimento contribuiu para abaixa pontuação das escalas de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) em 2007 (BELINTANE, 2010, p. 45).

Diante desta primeira etapa, podemos notar-se que está pesquisa há tempos atrás desenvolvido já se discutia questão sobre o baixo domínio da leitura e escrita no ensino fundamental, seja em qualquer serie da escolarização. Essa temática constantemente é debatida e estudada por professores do mundo inteiro, que buscam solucionar de forma clara e eficiente está situação.

Dando continuando com as próximas etapas da pesquisa Belintane determina que:

A pesquisa acompanhou duas turmas de primeiras séries do ensino fundamental – anos iniciais (6 a 7 anos), juntamente com seus professores regentes ministrando um programa de leitura e escrita focado nos resultados obtidos na primeira fase (BELINTANE, 2010, p. 45).

Diante do exposto pela as duas fases da pesquisa, o pesquisador quis primeiramente diagnosticar 43 crianças apontadas pela escola como alunos que mesmo após três e quatro anos de escolarização (entre 9 e 13 anos), ainda não dominavam complementarmente a leitura e escrita. Portanto, ao analisar o texto percebemos dados relevantes para conduzir uma pesquisa, através do quadro quantitativo dos dados obtidos na pesquisa que Belintane (2010) desenvolveu com estudantes de escola pública.

Quadro 3 - Tabela 1 do quadro quantitativo dos dados obtidos da pesquisa

**Tabela 1-** Diagnósticos dos 43 alunos.

	Atividade/conceitos	26 MENINOS			17 MENINAS		
		ÓTIMO	REGULAR	INSUFICIENTE	ÓTIMO	REG.	INS.
01	Nome completo	16	3	07	12	04	01
02	Nome dos familiares	10	07	09	09	05	03
03	Data de nascimento	06	12	08	04	09	04
04	Calendário	07	05	14	07	05	05
05	Intertextualidade	09	09	08	06	07	04
06	Contar, narrar	08	09	09	06	06	05
07	Ludismo oral	08	11	07	08	08	01
08	Nomear imagens	24	02	00	17	01	00
09	Completar palavras	09	13	05	10	05	02
10	Contar sílabas	09	12	05	10	5	02
11	Destacar a 1ª. sílaba	05	13	08	10	04	03
12	Inversão de sílabas	00	14	12	03	11	03
13	Leitura de rebus*	01	13	12	02	10	04
<b>Totalização</b>		<b>26</b>			<b>17</b>		

\* O conceito será detalhado mais adiante.

Fonte: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CvBGHZk8z3LQKmLXLSmnGSL/?format=pdf&lang=pt>

Ao analisar os dados da tabela, podemos perceber que as crianças têm dificuldades em identificar elementos básicos da cidadania. A data de nascimento, por exemplo, ainda é uma dificuldade para mais de 70% dos participantes da pesquisa. Saliento que o autor faz usos de outras expressões mais típicas da fala e da infância para traduzir o termo data de nascimento: “quando é seu aniversário?”.

Partindo para os itens, 5,6 e 7 refletimos sobre a pesquisa que o objetivo é pesquisa a memória oral do aluno e suas habilidades narrativas e intertextuais. Belintane (2010), traz que nessa atividade, obteve fortes indícios sobre a hipótese inicial do projeto: por volta de 70% dos alunos que ainda não dominavam o alfabeto apresentavam dificuldades nessas atividades aparentemente simples .

Verificando o item 8, consiste somente em nomear objetos a partir de imagens. Ocorreu que quase todos os alunos nomeavam bem, somente dois que tiveram dificuldade.

Os itens de 9 a 13 buscam identificar as habilidades no manejo das unidades significante da palavra, no que consiste a sílaba. Percebemos pelo autor que no momento dessas atividades foram criadas várias estratégias para intervir na vida escolar dos alunos, de forma simples e fundamental. Portanto, é importante refletimos que o primeiro ciclo de alfabetização precisa ter um olhar especial e sensível.

Após as intervenções o autor traz os resultados dos alunos e mostra a evolução dos grupos de meninas e meninos. As próximos atendimentos foram individuais e em pequenos grupos para uma concepção de como estão as crianças. Pois, a partir dos estímulos proposto pela pesquisadora, as crianças tiveram mais sensibilidade nas suas atuações escolares, atividades cognitivas e visuais.

## 5 A FORMAÇÃO DE LEITORES E O SUJEITO LEITOR

O sujeito-leitor é produtor de conhecimento e de ideias sobre leituras. Ele precisa ser considerado em seu contexto e ser pensado em suas condições de produção. Vale ressaltar que um leitor é um sujeito do mundo, no mundo, produzindo sentidos e sendo produzido por eles. É na situação de estar no mundo (sentido freireano) que ele se configura e que exerce, a despeito de todas as limitações possíveis, o seu instinto leitor. E são, paradoxalmente, essas limitações ou ampliações, a depender da perspectiva de que sejam tomadas, que fazem de um leitor, um sujeito-leitor.

Concordando que ler é um ato político, não se pode separar o leitor de sua constituição enquanto sujeito de sentidos, sujeito social que está sendo sempre interpelado pelas ideologias que compõem as formações discursivas que o assujeitam, provocando condições de produção de si no mundo e de si enquanto leitor (OLIVEIRA, 2013)

Oliveira nos provoca ainda mais argumentando que:

A escolha pela expressão constituição de leitor e não formação de leitor, embora sejam palavras sinônimas, funda-se na significação dadas a cada uma de per si o dicionário, considerando-o a instituição do dizer, a licença social para as atribuições de sentidos. Indo à etimologia da palavra, temos em formare a ideia de dar forma a. Já a palavra constituir dá a ideia de dar existência, juntar partes, o que considero muito mais pertinente quando se fala de leitura na perspectiva aqui posta.

E por que sujeito leitor? Remetendo à gramática em que o sujeito é o responsável pela ação produzida, entendo que quem lê não pode ser um objeto da leitura, no sentido de seguir ou obedecer ao que está escrito, entendendo isso como uma impossibilidade mesmo do ser humano, por conta de sua autonomia. Então leitor é quem se faz sujeito de sua leitura, quem a ela dá sentidos e reavalia os seus próprios sentidos, no processo de leitura (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Diante do exposto, fortalece-se a explicação das características indispensáveis à constituição do sujeito leitor. O leitor nas ponderações de Oliveira, é o sujeito da leitura (OLIVEIRA, 2018).

Frade (s/d) inicialmente indaga: O que se lê na alfabetização? E devido ao fato de compreender que a escrita e a leitura são práticas sociais, das quais fazem parte as práticas escolares, constata-se que se ampliou, nos últimos tempos, a entrada de textos na escola.

Pode-se afirmar que a abertura para os textos que circulam na sociedade está presente, seja porque se pergunta aos alunos sobre os textos que circulam em seu

ambiente e solicita-se que sejam trazidos alguns para a sala de aula, seja porque os/as docentes levam esses textos para a sala de aula, fazendo uso pedagógico deles.

Desse modo, pode-se dizer que circulam na escola uma certa diversidade de textos como: panfletos, folhetos publicitários, cartazes, folders de divulgação, revistas, jornais, livros de literatura, bulas, entre outros. Atualmente, observa-se uma ampliação dos tipos de suporte, a saber: jornal, livro, cartaz, folheto, revista, embalagens, e dos gêneros que são lidos: textos narrativos jornalísticos e literários, publicitários, epistolares, informativos, instrucionais, entre vários outros.

Os/as docentes têm se preocupado em introduzir materiais que respondam a alguns desafios inerentes às inovações pedagógicas, com foco na interdisciplinaridade.

Tais preocupações têm se baseado nos seguintes focos:

- 1) **Funcionalidade:** a ênfase está nos aspectos práticos e em necessidades pedagógicas e de leituras mais emergentes, a partir da utilização de manuais de jogos e de instruções para trabalhos, de listas, receitas, cartazes, obras de referência etc.
- 2) **Atualidade:** o apoio deve ser preferencialmente em materiais de leitura, como jornais e revistas, focalizando aspectos da ordem do dia e que possam, ao mesmo tempo, informar e manter a escola e os alunos em ligações mais estreitas com determinados acontecimentos sociais.
- 3) **Foco na ficção, no humor e no imaginário:** busca-se apoio em material de leitura que possibilita a saída do real e do emergente, com foco no ficcional, no imaginário, no humor. Os livros de literatura, os quadrinhos têm o potencial de trabalhar com representações, com sentimentos e também com a dimensão estética.
- 4) **Aspecto interdisciplinar:** material que possibilita o trabalho com diversos aspectos da formação e não apenas com a leitura.
- 5) **Produção coletiva:** orienta-se que os materiais produzidos por professores, por alunos e por turmas, passem a ser lidos, socializados e consultados por outras turmas (FRADE, s/d, p. 258).

As escolas apresentam, quase sempre, inovações em suas metodologias. Assim, alguns problemas de aprendizagem, com ênfase na leitura, que antes ficavam restritos no universo de alguns professores – sobretudo daqueles que sempre enfrentaram diretamente o processo de aquisição inicial, passaram a ser de todos.

Crianças em fase de alfabetização que apresentam problemas de aquisição do código devem ser orientadas cuidadosamente, com paciência e persistência para que a leitura e a escrita comecem a fazer parte da sua fase inicial da escolarização.

Aguiar ressalta que:

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje [...] não é natural. Não lemos como comemos, respiramos ou dormimos. Para o “ritual” da leitura precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito, e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações), quer estéticas (como narrativas e poemas) (AGUIAR, s/d, p. 104).

Faz-se necessário estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, cuja tentativa deve ser de recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, a partir das marcas gráficas e em todas as outras disponíveis.

Procedendo dessa forma, possivelmente, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores com posicionamento crítico, capazes de interagir com textos de diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos etc.) com vistas a estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana.

As perspectivas aqui apresentadas de certa forma se complementam. Inicialmente, parte-se da tentativa de compreender sujeito leitor e a sua constituição e, depois, a leitura no processo de alfabetização e a ênfase na apreensão do código escrito para a leitura.

## 5.1 A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A CIÊNCIAS DA PSICOLOGIA

Jobim e Souza (1996), aborda sobre a psicologia do desenvolvimento no âmbito das ciências psicológicas, em que ocorre a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocional, psicomotores, sociais etc.) da infância e adolescência.

A autora ao refletir acerca da compreensão dos psicólogos, enfatiza que a psicologia do desenvolvimento se diferencia como uma disciplina acadêmica que está inserida no componente das ciências do comportamento.

Essas reflexões asseguram a psicologia do desenvolvimento como uma liberdade nos avanços do conhecimento em relação aos métodos, descobertas específicas e suas inovações metodológicas, transmitindo a imagem do processo de construção e independentemente de motivos políticos e ideológicos.

Nesse sentido, Jobim e Souza (1996, p. 40), traz a “objetividade e neutralidade como uma característica exclusiva da psicologia do desenvolvimento”, em que consiste a objetividade é aquilo que estar centrado no objeto e a neutralidade, é o observador que faz parte do objeto e muitas vezes têm interesses pessoais, políticos e econômicos.

As ciências humanas e sociais no seu processo de constituição nas sociedades modernas, perpassam por alguns impasses tais como: “como conciliar o caráter ideológico desse campo do saber como o conhecimento objetivo da verdade? É possível eliminar as ideologias do processo de conhecimento científico-social?” (JOBIM & SOUZA, 1996, p. 40).

Diante do exposto, os questionamentos torna-se importante verificar os impactos da psicologia do desenvolvimento na era da positividade, pois possivelmente ocorrerão mudanças profundas na imagem de infância e o modo como pensamos e objetivamos o mundo.

Com isso, é fundamental entendermos a psicologia do desenvolvimento como entidade social que tem sustentação profissional e assistência pública. Segundo a autora: “A despeito de todo o seu esforço em garantir uma neutralidade política-ideológica, está irremediavelmente marcada pela sociedade em que se insere e reflete todas as suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas práticas” (JOBIM & SOUZA, 1996, p. 41).

As ideias da autora coadunam com Broughton (1987) que ratifica que a psicologia do desenvolvimento funciona, ordena e coordena com as etapas do crescimento e isto possivelmente resulta em uma constituição de saberes que pressupõem uma concepção de tempo linear e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido.

Nessa perspectiva, a psicologia do desenvolvimento busca entender os fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais, dentre outros, que passam a fazer parte integral da vida da criança. A professora que trabalha com crianças pequenas, na fase inicial de escolarização, deve refletir a todo momento sobre essas questões apresentadas na psicologia do desenvolvimento.

“As teorias do desenvolvimento humano podem ser vistas a partir de dois momentos: o biológico-evolutivo e o pedagógico-normativo” (CASTRO, 1990 apud JOBIM & SOUZA, 1996, p. 42).

O biológico-evolutivo tem origem das ciências da natureza e as teorias de Freud e Piaget, que se aproximam do modelo evolutivo que dão atribuições aos psicológicos, já o pedagógico-normativo tem inspiração no processo de socialização, com foco de perpassar da infância à vida adulta.

Desse modo, a psicologia do desenvolvimento passa atribuir serviços nos sistemas educacionais e com isso, as intervenções pedagógicas produzem conhecimentos sobre teorias do desenvolvimento, nas quais, avaliam a evolução das etapas da criança. Observamos que os Referencial Curriculares do município de Salvador e a BNCC atendem a essas orientações nos seus documentos.

Jobim e Souza traz a teoria de Piaget na educação com o foco em inserir nas tarefas escolares e no currículo escolar com a proposta de avaliar o desenvolvimento da aprendizagem através das tarefas piagetianas, conforme afirma:

Essa utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação e etc., como se se tratassem de situações didática (JOBIM & SOUZA, 1996, p. 43).

Obsevando esses diálogos, podemos notar que a psicologia do desenvolvimento pensou na criança como ser em formação, que se desenvolvem por etapas respeitando as fases cognitivas, motoras, afetiva, social e linguística. Assim, a primeira infância, período compreendido desde o nascimento até os 6 anos de idade, constitui o estágio de maior parte do desenvolvimento social humano e é a partir deste estágio que há a formação de caráter, valores e personalidade de uma criança.

A autora também traz informações sobre o lúdico e a linguagem no desenvolvimento da criança que promove trabalhar o conhecimento de mundo, oralidade, pensamento e sentido.

Segundo ela, “A criança está sempre pronta pra criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela culturas dominantes, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (JOBIM & SOUZA, 1996, p. 49).

A citação acima remete a criança que conhece o mundo que se cria e encontra novos conhecimentos pelo exercício constante da imaginação. Essa capacidade é própria da infância e pode ser percebida tanto no escrever quanto no ler. Dessa maneira, acontece a leitura da realidade e da irreabilidade, que estão dentro e fora do sujeito.

Nessa perspectiva, a infância é compreendida como um mero ponto de passagem, que deve ser superado a partir da acumulação de experiências e conhecimentos necessários à vida adulta.

Essa linearidade confere à infância uma condição de menoridade, visto seu estado transitório, em contraposição à idade adulta, marcada como um tempo de estabilidade e maturidade (JOBIM & SOUZA, 1998).

Vygostky (1984 apud JOBIM & SOUZA, 1998, p.15) ao falar sobre os “jogos infantis, enfatiza a questão de não existe jogos sem regras, pois qualquer situação imaginária há uma compreensão de regras”.

Nesse sentido, o foco da pesquisa são jogos como ferramenta pedagógica e junto aos diálogos desse subtópicos sobre infância e psicologia do desenvolvimento, podemos verificar a infância articulada com a cultura lúdica com o princípio de desenvolvimento infantil para futuramente ter uma alfabetização tranquila. Atráves desse processo de jogos lúdicos que estimulamos as crianças à desenvolverem com êxito.

Considerando a relevância do que foi apresentado no parágrafo anterior, Jobim e Souza (1996, p. 18), elucida o comportamento da criança em que “predominantemente conduzido por atividades práticas, ou seja, as ações dominam a vida prática”.

Isso, permite que durante as brincadeiras e jogos as crianças apresentem diversos tipos de comportamentos, pois é por meio dessas atividades que as crianças expressam seus medos, anseios, angústias, tristezas, dentre outros. Então, é importante que o educador/a esteja atento/a a esse sinal durante as brincadeiras que as crianças estejam participando, como também exerça o papel de mediador de algumas intervenções importantes para o processo significativo da criança.

Vygostky (1984), por sua vez, chamou de Zona de Desenvolvimento proximal - (ZDP), todo o comportamento que a criança apresente por meio do jogo, mas que raramente transpareça no seu cotidiano real.

Salientamos que esses comportamentos são bases fundamentais para a construção de valores éticos, sociais, morais, afetivos e cognitivo. Em relação as contribuições de Piaget sobre o jogo, aqui apresentado de forma muito simplificada, se recorre mais uma vez a Jobim e Souza (1998, p. 54) que afirma: “O jogo é simplesmente a predominância da assimilação sobre a acomodação, posto que, ao

invés de a criança subverter a realidade, é a realidade que constri a criança, impondo-se a ela”.

Dessa maneira, quase sempre, a criança ao jogar se liberta e atinge alguns domínios que a permite resolver conflitos seja social ou cognitivo. Assim, ao se refletir sobre o processo da psicologia do desenvolvimento, teoria do comportamento e infâncias nos possibilita repensar nas concepções de criança, do ponto de vista de compreender o processo histórico da construção da concepção de criança e sua infância, identificar as diferentes abordagens da educação ao longo da história e refletir as caracterizar das concepções de criança, infância e educação dos professores.

## 5.2 PIAGET E VYGOTSKY CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Os jogos na alfabetização são recursos pedagógicos de grande importância a serem aplicados dentro de sala de aula, pois aprimoram e contribuem no desenvolvimento intelectual da criança, facilitando a compreensão e despertando mais o interesse de aprender.

Para Vygotsky (1984), os jogos têm funções efetivas no desenvolvimento da criança. Pois, é, através do jogo que a criança consegue desenvolver a sua zona de desenvolvimento proximal, capacidade de criar e exercitar sua imaginação, adquirir alguns conhecimentos, seguir regras e dentre outras funções que são desenvolvidas. Ao jogar, a criança tem o ensejo de desenvolver capacidades importantes para o seu futuro.

Nessa perspectiva, Vygotsky (1989), nas suas análises sobre o jogo, estabelece uma relação entre este e a aprendizagem, uma vez que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, ou seja, o desenvolvimento integral da criança.

Para Piaget (1975) o jogo está interligado com a construção do saber, tem estreita relação com a aquisição da inteligência, por meio deles as crianças passam a interagir com todos e com elas mesma.

Destacando que, o prazer que o jogo oferece motiva a aprendizagem. Assim, o autor classifica os jogos em três categorias:

Jogos de exercícios: são os primeiros que aparecem na vida das crianças,

sem a necessidade de símbolos e regras, nessa categoria a forma de assimilação é repetitiva de movimentos e gestos.

Jogos simbólicos: a ludicidade, imaginação e imitação se manifesta, a criança passa a assimilar a realidade e representar papéis, como na brincadeira de mamãe e filhinha, a criança usa a sua imaginação e reproduz algumas atitudes de um adulto.

Jogos de regras: este continua durante a vida inteira da pessoa, é aquele que possui leis a serem seguidas, sendo que seu descumprimento acarreta em punição durante o jogo, possui parceiros e um conjunto de obrigações, como no jogo de futebol (PIAGET, 1975, p. 58).

Ainda sobre Piaget (APUD SILVA, *ET. AL*, 2016), o jogo é fundamental como recurso pedagógico, por meio dele a criança relaciona a teoria com a prática, assim tornando a aprendizagem mais significativa, atrativa e interessante, favorecendo também sua criatividade e interação, ou seja, inclui o jogo no processo da sala de aula, onde exerce um importante papel no campo pedagógico, observando assim, os métodos utilizado na rede de ensino público.

É importante salientar que para um desenvolvimento cognitivo é necessário o uso de estratégias específicas e direcionada ao público-alvo, no caso os aluno. Para alguns professores/as uma aula lúdica com brincadeiras e jogos é uma perda de tempo.

Enfatiza Luckesi (2014, p. 22) que: “Não há como formar novos e saudáveis educadores, sem que seus educadores-formadores sejam saudáveis, senhores de si, adultos na relação pedagógica”.

Observa-se, então, que o lúdico pode ser um aliado do/a docente para a formação das crianças e é importante que os/as educadores/as compreendam isso e utilizem da ludicidade para sua prática cotidiana, porque o brincar é a essência da infância.

Ocorre que práticas fundadas na ludicidade possibilitam que as aprendizagens das crianças ocorram de maneira mais significativa. Além disso, através de jogos e brincadeiras, as crianças interagem uma com as outras, com autonomia e criatividade.

Nas práticas desenvolvidas por docentes que atuam nos primeiros anos da escolarização, no que se refere às concepções, metodologias, estratégias e ferramentas em que o mesmos utilizam e/ou utilizarão para assegurar o direito das crianças, visto que, através de vivências lúdicas muitas habilidades pertinentes para a atuação das crianças como sujeitos reflexivos nos espaços no qual estão inseridos, podem ser adquiridas.

Comunga-se, portanto, com a posição de Campos (1986, p. 10), “a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre sua forma de ensinar, relacionando a utilização do lúdico como fator motivante de qualquer tipo de aula”.

Na transcrição apresentada, observa-se que tamanha é a responsabilidade do/a docente em pensar e também questionar-se sobre a maneira de ensinar. O lúdico deve estar presente no processo de ensino aprendizagem das turmas de primeiro ano e segundo ano, sobretudo, na rede pública de ensino.

Uma vez que, a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento importante na vida do ser em formação, portanto, é crucial que a relação docente /escola fortaleça esta etapa, respeitando as singularidades da infância e as especificidades de cada faixa etária. É compreensível que, na educação infantil, há grande esforço por parte dos/as educadores/as para que as atividades desenvolvidas em sala sejam totalmente de caráter lúdico.

Luckesi (2014) considera que o termo ludicidade ainda se encontra em construção, porque são recentes os debates a respeito da temática e ainda existem muitos caminhos a trilhar para que de fato se tenha um conceito dicionarizado.

Portanto, seja na origem/etimologia da palavra ludicidade ou na complexidade que envolve sua abrangência, é necessário compreender que o conceito em si, ainda está se formulando.

Enfatiza, ainda, o pesquisador que:

Usualmente, quando se fala em ludicidade, se compreende, no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às denominadas ‘atividades lúdicas’, tais como brincadeiras infantis (comumente ampliadas - de modo impróprio - para ‘brincadeiras de adultos’, de modo comum, sob a forma de ‘mal gosto’, tais como ‘pegadinhas’, ‘tirar um sarro do outro’, ou como essa conduta vem sendo denominada mais recentemente, bullying), entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens para grupos (usualmente para aposentados e idosos) (LUCKESI, 2014, p. 13).

Neste sentido, pode-se afirmar que a ludicidade pode colaborar de modo significativo no processo de aprendizagem do aluno – aluno, aluno – professor, dado que, é de suma importância que seja considerado o que cada criança tem representação de linguagem.

As atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa

determinada circunstância. Se uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade - “brincadeira de pular corda”, além de incomodá-la, será chata para ela, e, por esse motivo, sem nenhuma ludicidade.

Quer dizer: a alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. O mesmo também pode ocorrer com pessoas adultas ou idosas (LUCKESI, 2014).

É recomendável diante do exposto considerar o lúdico como possibilidade da constituição identitária das crianças. Na verdade, é no contato com a família que a criança adquire suas primeiras aprendizagens. A partir desse convívio a criança constrói seu método de aprendizagem que possivelmente sofrerá modificações ao conviver em outros espaços.

O aproveitamento do lúdico na educação, além de ter uma finalidade de desenvolver o aprendizado de maneira mais atrativa para o educando, tem por intuito resgatar culturalmente essas atividades, além disso, é um momento para o reconhecimento do histórico familiar e da cultura regional.

Concordar que brincando a criança constrói sua identidade e fortalece as relações sociais, desenvolve a imaginação, aguça a afetividade, potencializa suas habilidades e vivencia diferentes papéis. Através do manuseio de diversificados objetos com os brinquedos e jogos, a criança passa a fazer uma nova construção do seu mundo, isso faz com que a criança evolua de modo intrínseco, tornando toda essa evolução em conhecimento.

Albuquerque e Lima (2020) investigaram o uso da ludicidade para despertar e reter a concentração das crianças em tempos de concorrência com estímulos tecnológicos.

Argumenta-se que a escolha do tema justifica-se por pesquisar como a ludicidade influencia a retenção da atenção dos alunos em concorrência com produtos tecnológicos e como isso influencia no aprendizado e na formação do educador. O objetivo consistiu em descobrir as mudanças de comportamento das crianças entre as aulas com uso de tecnologia e com o uso da ludicidade.

Nesse sentido, abordam 03 (três) seções, aqui sintetizadas, a saber:

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA** - pesquisadores como Vygotsky, Piaget, Friedrich Froebel, Montessori citam em algumas das suas produções acadêmicas a importância da ludicidade no aprendizado da

infância. Reforçam que o aprendizado voltado para jogos, autoconhecimento e brincadeiras geram inúmeros benefícios devido às realizações de atividades lúdicas para as crianças se socializarem melhor e, conseqüentemente, facilitando o seu aprendizado, isto é assimilando o conteúdo mais fácil e estabelecendo as relações cognitivas. A escola, ambiente de integração entre docentes e discentes, deve persistir que a afetividade se dará no primeiros anos de escolarização através do lúdico por meios de jogos, socializações, fantoches e histórias.

**RECURSOS TECNOLÓGICOS UTILIZADOS EM SALA DE AULA** – Os/as professores/as cada dia percebem a necessidade de estarem mais próximos de tecnologias e aprender a usá-las ao seu favor. A nova geração que nasceu a partir do ano 2000 é conhecida como nativos digitais, devido ao fato de que já acordaram com vários estímulos visuais e com a tecnologia avançada em sua rotina através dos computadores, celulares com acesso *wi-fi* que permitem que tenham acesso a várias informações em todos os assuntos. As tecnologias vêm contribuindo com os/as educadores/as em deixar suas aulas mais dinâmicas.

**COMO RETER A ATENÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA** - Considera-se que as novas possibilidades de ensinar, requer o uso da tecnologia educacional como forma de promover a ludicidade e concentração dos alunos e a importância dessas atualidades entrarem como formação para os/as educadores/as. A técnica pedagógica de associar o ambiente de jogos em vídeos abordando conteúdos de diversas áreas do conhecimento como: história, biologia e geografia envolvem os alunos em um ambiente virtual animado ao qual ele já está acostumado em seu dia a dia on-line (ALBUQUERQUE & LIMA, 2020, p. 36).

É fato que a ludicidade em sala de aula tem a intenção de ajudar como uma ferramenta de interatividade e troca de experiências entre discentes e docentes estimulando o aprendizado. É, na verdade, um momento de construção de conhecimento em que todos se reúnem para a solução de atividades e sua vivência; seja na leitura, jogos e discussão sobre vídeos.

Percebe-se, então, que esses recursos lúdicos e tecnológicos resgatam o interesse do alunado por serem aulas práticas onde todos participam ativamente e por meio desses momentos os/as educadores/as também desenvolvem e potencializam diferentes habilidades para a era digital.

## 6 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Devemos considerar que as várias atribuições de docentes no dia a dia de sala de aula exigem decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. É necessário que os/as professores/as aprendam a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que os ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos para a sua prática docente.

### 6.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE FOI REALIZADA A PESQUISA

A escola Jesus de Nazaré, está localizada no bairro de Nova Sussuarana, cidade de Salvador- Bahia. A referida unidade escolar foi inaugurada a 10 de julho do ano 2000, atendendo á portaria de número 1056/2000. Segundo informações, no local onde funciona esta escola, antigamente era um campo de futebol. A escola foi construída pela URBIS (atual CONDER).

Como na maioria dos bairros pobres de Salvador, a Nova Sussuarana, se constitui numa extensão da Sussuarana Velha, bairro que como este, se formou a partir de invasões por parte de pessoas (na maioria dos casos) oriundas de cidades do interior, e que não tinham condições de adquirir habitação por meio de caracterizarem-se em aglomerações desordenadas na área.

Atualmente, já se pode verificar algumas pequenas mudanças na estrutura do bairro: asfalto, água encanada, energia eléctrica, e a construção imponente do prédio da Justiça Federal, bem como alguns conjuntos habitacionais onde residem pessoas de classes média baixa.

O nome da escola foi escolhido pelos moradores do bairro, em eleição ocorrida alguns dias antes da sua inauguração. A escola atende a 413 alunos nas suas 6 salas de aula, no turno diurno. Possui um campo de futebol, auditório, sala da gestão e coordenação, secretária, cozinha e refeitório.

Atualmente, a escola é composta por uma única gestora escolar, um coordenador pedagógico, 6 professoras regentes (sendo 4 efetivas e 2 redas) e 3 especialistas, além de secretária, porteiro, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e limpeza. Por se tratada de uma escola localizada em um bairro periférico e de difícil acesso em Salvador-BA, poucos professores se interessam em ficarem

lotados na escola, acreditamos que devido ao seu deslocamento.

Dessa forma, a escola se encontra com pouca estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, porém é importante sinalizar que os professores presente na unidade escolar buscam constantemente proporcionar aos seus alunos o melhor aprendizado que eles podem ter diante daquela realidade.

Dessa maneira, enquanto pesquisadora na escola, desenvolve a pesquisa e pude experimentar alguns ambientes que a escola tem a oferecer ao seu público, e percebe que as crianças ficaram mais envolvidas e participativas na atividade proposta, ou seja, ao sair do ambiente da sala de aula podemos perceber o quanto é importante para estimular o processo de desenvolvimento das crianças nos seus diversos campos de habilidade e/ou competências.

Observando as demandas que a Rede Municipal oferta aos seus alunos, a Escola Municipal Jesus de Nazaré faz uso dos projetos de leitura que a prefeitura implantou em durante um período.

O Programa Aprender Pra Valer, em que consiste em um projeto da Secretária Municipal de Educação (SMED) em parceria com a Associação Bem Comum, para que através do Programa Educar pra Valer (EpV) auxiliasse o município na consolidação de uma política de ensino, a fim de ofertar uma alfabetização de qualidade para os alunos soteropolitanos, sob a Portaria nº 082/2021 de 11 de novembro de 2021.

Considerando a necessidade dos alunos da rede, o Programa Educar pra Valer possui a missão de alfabetizar as crianças no tempo certo, aonde disponibiliza cadernos de atividades de alfabetização, consciência fonológica e formação para professores e coordenadores a respeito do projeto.

Realizando uma análise do Programa Aprender Pra Valer no período que desenvolvi a pesquisa na escola, pois visualizei as professoras aplicando as atividades e dialogavam comigo sobre assunto, pude notar que o programa visa fortalecer a formação continuada dos professores, coordenadores e gestores da Rede Municipal de Salvador, articulando aos materiais Nossa Rede e Referencial Curricular Municipal de Salvador que traçamos no tópico anterior. Esse programa atende todo o ensino fundamental do 1º ano 5º ano, ofertando o que cada ano compete.

Portanto, a escolha da unidade escolar para desenvolver a pesquisa de mestrado foi de grande importância para meu processo de educadora. As reflexões

feitas durante e após aplicação das atividades foram fundamental para o processo de escrita e análise de dados. Além de perceber uma escola no contexto difícil valoriza seu como protagonista de todo o processo educacional.

### **6.1.1 Práticas Etnográficas Em Classes De Alfabetização: Múltiplos Olhares**

E, nesse particular, múltiplos olhares no que diz respeito às práticas etnográficas em sala de aula são necessárias e precisam de adesão cada vez mais em prol de boas ações para os anos iniciais da escolarização.

Santos e Batista (2012), no tocante à valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância, sustentam que a etnografia vem sendo valorizada na educação e nas práticas alfabetizadoras, principalmente por encontrar-se situada no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca abordar, analisar e compreender os fenômenos de forma contextual.

A pesquisa qualitativa, via de regra, tenta entender, descrever e compreender as experiências humanas nas seguintes dimensões: social, histórica, biográfica, política e das práticas diárias; por outro lado, também estuda as interações e comunicações cotidianas, observando-as e registrando-as. Quer dizer no mundo e na vida, e não de “dentro de laboratórios”, conforme enfatizado por Angrosino (2009).

Esse tipo de pesquisa tão utilizada em contextos escolares, preocupa-se em compreender como pessoas e grupos dão sentidos e produzem significados ao mundo que os cerca. Reforça-se a ideia de que a abordagem qualitativa em práticas alfabetizadoras para a infância possibilita uma compreensão de mundo, a partir de distintos referenciais epistemológicos, que dialogam diretamente com os fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Em síntese, Santos e Batista coadunam com a ideia de que:

- 1) A prática pedagógica alfabetizadora para a infância deve estar imbricada com a vida, com os aspectos qualitativos da aprendizagem, com a etnografia da sala de aula; deve preocupar-se com o processo de ensino/aprendizagem, com o desenvolvimento humano e a formação de valores e ações que visem a participação ativa de crianças e jovens na sociedade.
- 2) No âmbito da abordagem qualitativa, as práticas alfabetizadoras voltadas para a infância, a partir da abordagem etnográfica, compreendem que o indivíduo se reconhece enquanto sujeito ativo e coparticipativo do ser-no-mundo-com, de seu (des)velamento pessoal, considerando-se autônomo e

em eterna (re)construção de sua formação.

3) A abordagem qualitativa e as práticas de alfabetização para a infância, na perspectiva etnográfica, apresentam uma característica intrínseca: a dialogicidade. A concepção de dialogicidade, na prática de alfabetização, inspira-se na relação de reciprocidade de Martin Buber (2001), aproximando-se de uma prática pedagógica na qual o EU atua sobre o TU e o Tu atua sobre Eu, num constante aprendizado mútuo e recíproco; a relação do pesquisador com o objeto não deve ser antecipada, mas vivenciada em práticas investigativas no cotidiano, de modo que o EU e o TU se complementem em um NÓS (SANTOS & BATISTA, 2012, p. 20-21).

As reflexões apresentadas mostram relação imbrincada com processo de ensino/aprendizagem, que o indivíduo (ser aprendente) deve ser reconhecido enquanto sujeito ativo e coparticipativo do ser no mundo e de que a dialogicidade deve estar presente sempre.

As rodas dialógicas, enquanto técnica de interação e estudo, consistiram-se em técnica utilizada na perspectiva de trabalho etnográfico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FACED/UFBA.

Concebe-se que “As rodas dialógicas constituem-se em espaços comunicativos dinâmicos de troca de saberes e novas aprendizagens que geram e produzem conhecimentos mais ampliados e significativos nos sujeitos a elas integrados” (SANTOS & BATISTA, 2012, p. 29).

As rodas dialógicas fundamentam-se em três conceitos principais, a saber:

1) “círculo de cultura” criado e defendido por Paulo Freire (2000). Considera-se importante fazer reunião de sujeitos da educação para dialogarem sobre os problemas e situações de vida comuns aos envolvidos, e de seu interesse. Esse tipo de círculo parte de situações-problema presentes na vida cotidiana e, após conversa aberta, reflexão e análise, os envolvidos buscam conhecer e decodificar esta realidade. Nas ponderações feitas por Freire (2000), o círculo de cultura tem como princípio orientador tirar os sujeitos (estudante e professor) da passividade, porque os mesmos precisam se colocar, refletir, buscar caminhos de resolução para os problemas cotidianos.

2) “mediação” consiste numa proposta criada e apresentada por Vygotsky (1994). Considera-se que o processo relacional estabelecido entre os seres humanos, entre si e com o mundo, quer dizer, a forma dialógica de estabelecimento de relações com vistas à aprendizagem de si e da cultura, de forma geral. Na verdade, a mediação desenvolve o diálogo na aprendizagem e promove a autonomia daquele que passa a se colocar e a compreender o mundo, a si mesmo e ao outro, e pode garantir a produção de um conhecimento compartilhado, coproduzido e co-construído, visto que acontece na relação de mediação entre sujeitos.

3) “roda de capoeira” oriunda da cultura afro-brasileira, especificamente a afro-baiana. Consiste em enfatizar um ritual criado que une sujeitos (mestre e aprendizes) em sua ação de performance corporal, de movimento e rítmica, que integra elementos de luta (movimentos físicos ágeis e de grande complexidade), arte, dança e música (com ênfase na tradição africana). A dinâmica acontece, na grande parte das vezes, em um círculo,

no qual o mestre capoeirista organiza a roda para a performance corporal. É na roda que as aprendizagens vão se desenvolvendo na arte da capoeira, pela mediação cantada e de jogo corporal de seus mestres (SANTOS & BATISTA, 2012, p. 32).

Essas rodas dialógicas (círculo de cultura, mediação e roda de capoeira) do PIBID/ Pedagogia da FAGED/UFBA possibilitou tanto o diálogo quanto a mediação e a efetiva troca de saberes. É perceptível que:

As rodas dialógicas, inspiradas nos conceitos de círculo de cultura (Freire), mediação (Vygotsky) e roda de capoeira (cultura afro-baiana), foi uma das técnicas de destaque, pois viabilizou a ampliação de dinâmicos espaços comunicativos de troca de conhecimentos, saberes e novas aprendizagens geradoras de conhecimentos mais significativos e participativos para os sujeitos envolvidos. (SANTOS & BATISTA, 2012, p. 36).

A cultura e o conhecimento entre educandos e educadores foram tomados como meta no trabalho etnográfico desenvolvido. As rodas aconteceram entre bolsistas e crianças e entre bolsistas-educadores-bolsistas.

Guimarães *et al* (2012), destacando aspectos da dinâmica da sala de aula e das práticas pedagógicas, enfatizam: “A etnografia da prática escolar é a principal inspiração metodológica do projeto PIBID - Pedagogia (UFBA), desenvolvido na Escola Municipal Ruy de Lima Maltez” (GUIMARÃES *ET AL.*, 2012. p. 42).

Tece-se, nesse momento, breves considerações de atividades desenvolvidas numa escola pública municipal na cidade de Salvador-Bahia. As pesquisadoras esclarecem que na pesquisa de cunho etnográfico fez-se necessário delimitar o problema, requerendo um referencial teórico definido para fundamentá-la e buscar a aproximação com o real, para que não se torne uma pesquisa “vazia” de sentido e significado.

A pesquisa estabeleceu relações entre o cotidiano escolar e o momento social. Tentou-se identificar aspectos situados além das questões individuais do processo de alfabetização. Sinalizam as pesquisadoras que ocorreram algumas dificuldades para utilização da pesquisa etnográfica, assim como sistematizar os registros de observações e os materiais coletados.

Atentaram-se para alguns itens indispensáveis a um grupo de pesquisadores como: controlar a subjetividade e buscar o rigor científico, porque é fundamental que o/s pesquisador/es estabeleça/m relações entre a teoria e a prática para construir e concluir a pesquisa.

Em síntese, a descrição teórico-prática como resultado do trabalho etnográfico realizado pelas bolsistas e supervisora da escola destacada, conforme Guimarães *et al.*, pode ser assim apresentada:

- 1) A arte-educação foi um caminho interessante da prática alfabetizadora, buscando trabalhar numa perspectiva lúdica que, fugindo do padrão estereotipado das aulas (lousa-aluno-papel/lápis), se pensou em incluir metodologias que envolvessem o aluno a interagir de forma direta com o conteúdo trabalhado, possibilitando o fomento de sua criatividade e curiosidade e impactando de forma positiva na construção do conhecimento.
- 2) As imagens, os sons, as músicas e falas, o cenário, enfim, os contextos de um filme trazem uma percepção auditiva e visual muito grande para o desenvolvimento cognitivo das crianças.
- 3) A construção da releitura de um filme, realizada com a participação ativa dos alunos, estimulou sua criatividade, trazendo as vivências de cada um, de forma a intercalar o real e o imaginário, sendo todo esse processo articulado às práticas de alfabetização e letramento. Paralelo a este processo, a produção escrita das falas das personagens e a construção em imagens do aprendido (desenhos) foram elementos constitutivos dessas práticas.
- 4) As rodas dialógicas foram elementos-chave, inovadores, no processo ensino-aprendizagem. Elas proporcionaram aos seus participantes a visualização de todos os outros, ocorrendo também a interação visual, oral e humana entre eles.
- 5) Embasadas nessa perspectiva lúdica, as práticas pedagógicas alfabetizadoras das bolsistas do programa PIBID – Pedagogia buscaram permitir momentos de jogos educativos e brincadeiras. Utilizando-se de dinâmicas de grupo adequadas para a idade das crianças e jogos com o alfabeto móvel, foram proporcionados momentos coletivos de aprendizagem na construção de palavras (GUIMARÃES ET AL., 2012, p. 45-47).

Percebemos que a arte-educação foi um caminho para a prática alfabetizadora, os contextos de um filme auxiliaram na percepção auditiva e visual para o desenvolvimento cognitivo das crianças, a releitura de um filme ajudou a estimular a criatividade das crianças, as rodas proporcionaram aos seus participantes a interação visual, oral e humana entre eles, assim como as práticas pedagógicas alfabetizadoras das bolsistas do programa PIBID - Pedagogia possibilitaram momentos de jogos educativos e brincadeiras.

Diante das considerações apresentadas, concordamos com Araújo (2020) que através de uma matriz analítica de contexto o pesquisador, em relação ao processo de questionamento sobre o trabalho de campo e orientação para proceder à análise do contexto, deve pensar nas relações entre espaço, objeto, ato, atividade, evento, tempo, ator, objetivo e sentimento.

Baseando-nos nas ponderações de Araújo (2020) que deu destaque na sua pesquisa para a imagem etnográfica, apresentaremos, a seguir, um quadro e as relações que acontecem quer sejam em posição horizontal e/ou vertical. Na nossa

pesquisa a referida matriz diz respeito ao nosso fazer pedagógico da pesquisa de inspiração etnográfica.

**Quadro 4 – Matriz analítica de contexto de Spradley<sup>3</sup>**

	ESPAÇO	OBJETO	ATO	ATIVIDADE	EVENTO	TEMPO	ATOR	OBJETIVO	SENTIMENTO
ESPAÇO	<b>Você pode descrever com detalhes todos os lugares?</b>	Como o espaço é organizado pelos objetos?	De que modo o espaço é organizado pelas ações?	Como o espaço é organizado pelas atividades?	De que modo o espaço é organizado pelos eventos?	Que mudanças ocorreram com o tempo?	De que modo o espaço é usado pelos atores?	De que modo o espaço se relaciona com os objetivos?	Que lugares se associam aos sentimentos?
OBJETO	Onde os objetos estão localizados?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os objetos?</b>	De que modo os objetos são usados nos atos?	De que modo os objetos são utilizados nas atividades?	De que modo os objetos são usados nos eventos?	Como os objetos são usados nos diferentes tempos?	De que modo os objetos são usados pelos atores?	Como são os objetos usados para atingir os objetivos?	Quais são todos os modos de evocar sentimentos através dos objetos?
ATO	Como os atos ocorrem?	Como as ações são incorporadas no uso dos objetos?	<b>Você pode descrever em detalhes todas as ações?</b>	Como as ações fazem parte das atividades?	Como as ações fazem parte dos eventos?	Como os atos variam ao longo do tempo?	De que modo é a performance dos atores em relação as suas ações?	De que modo as ações são relacionadas aos objetivos?	Quais são todos os casos que os atos são ligados aos objetivos?
ATIVIDADE	Quais são todos os lugares em que as atividades ocorrem?	De que modo as atividades são incorporadas aos objetos?	De que modo as atividades são incorporadas aos atos?	<b>Você pode descrever em detalhes todas as atividades?</b>	De que modo as atividades fazem parte dos eventos?	Como as atividades variam nos diferentes tempos?	De que modo as atividades envolvem os atores?	De que modo as atividades envolvem os objetivos?	Como as atividades envolvem os sentimentos?
EVENTO	Quais são todos os eventos onde os eventos ocorrem?	De que modo os eventos são incorporados aos objetos?	De que modo os eventos incorporam os atos?	De que modo os eventos são incorporados pelas atividades?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os eventos?</b>	Como os eventos ocorrem ao longo do tempo? Existe alguma sequência?	Como os eventos envolvem vários atores?	Como os eventos estão relacionados aos objetivos?	Como os eventos envolvem sentimentos?
TEMPO	Quando os períodos de tempo ocorrem?	De que modo o tempo afeta os objetivos?	Como os atos encaixam no período de tempo?	Como as atividades encaixam dentro de um período de tempo?	Como os eventos se acomodam no período de tempo?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os tempos?</b>	Quando todos os atores se encontram num único estágio de tempo?	Como os objetivos se relacionam com os períodos de tempo?	Como os sentimentos são evocados nos diferentes períodos de tempo?
ATOR	Onde os atores colocam-se a si mesmos?	De que modo todos os atores usam os objetivos?	De que modo todos os atores usam as ações?	De que modo os atores se envolvem nas atividades?	Como os atores se envolvem nos eventos?	Como os atores mudam no decorrer do tempo ou em tempos diferentes?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os atores?</b>	Quais atores estão conectados com quais objetivos?	Quais sentimentos são experienciados pelos atores?
OBJETIVO	Onde os objetivos são buscados e atingidos?	De que modo os objetivos estão envolvidos com os objetos?	De que modo os objetivos envolvem as ações?	Quais atividades buscam os objetivos? Ou estão ligadas a eles?	Quais são todos os modos em que os eventos são ligados aos objetivos?	Quais objetivos são organizados em relação ao tempo?	Como os vários objetivos afetam os vários atores?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os objetivos?</b>	Quais são todos os modos de os objetivos evocarem sentimentos?
SENTIMENTO	Quando os vários estados de sentimentos ocorrem?	Quais sentimentos levam ao uso de quais objetos?	De que modo os sentimentos afetam os atos?	De que modo os sentimentos afetam as atividades?	De que modo os sentimentos afetam os eventos?	Como os sentimentos se relacionam com os vários períodos de tempo?	Como os sentimentos envolvem os atores?	Como os sentimentos influenciam os objetivos?	<b>Você pode descrever em detalhes todos os sentimentos?</b>

3 O elemento considerado como essencial da etnografia é buscar compreender o modo de vida de pessoas ou grupos, na sua própria perspectiva.

## 6.2 O OLHAR ETNOGRÁFICO EM CLASSES DE 1º E 2º ANO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Em relação à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, que fará uso dos dispositivos: observação, escuta sensível e participação.

Segundo André explicita que:

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2005, p. 34).

De acordo com a autora, a pesquisa permite que se chegue no chão da escola para que possamos verificar no seu dia a dia os instrumentos da prática escolar, pois é, através desse processo que se configura e reconstrói a linguagem, formas de comunicações e resultados no fazer pedagógico.

Nessa mesma perspectiva, André (2005) traça que nós ao conhecer a escola, acabamos ampliando a visão em relação as interações que se constitui no di-a-dia, fortalecendo, organizando o trabalho e compreendo a função de cada sujeito.

Do ponto de vista, da prática escolar no Ensino Fundamental, foco dessa pesquisa, a autora apresenta resultados de pesquisas relacionada a alfabetização que trazem excelentes resultados. Dessa forma, é importante sinalizar que as pesquisas desenvolvidas com abordagem etnográfica nos trazem reflexões e resultados assertivos no nosso dia-a-dia.

Partindo desses pressupostos, para a realização da pesquisa de inspiração etnográfica conforme já citado no parágrafo anterior produzimos uma sequência didática (SD) como proposta de intervenção relevante para a comunidade escolar e também acadêmica. No referido trabalho, foi estruturado com 5 atividades e 5 jogos pedagógicos, foi ministrado presencialmente, devido ao retorno das aulas, pois período pandêmico (COVID-19).

Assim, relato a minha inserção na Escola Municipal Jesus de Nazaré, lócus de pesquisa, no que, atende o Ensino Fundamental e que iniciou-se em agosto de

2022, as intervenções aconteceram a partir do mês de setembro do referido ano, devido alguns alinhamentos com a gestão.

Ao adentrar no âmbito escolar, senti a necessidade de construir uma relação de confiança com os colaboradores<sup>4</sup> da escola. Para isso, foram dois meses de visitas, conversas e observações. Tudo para que eu, na condição de pesquisadora, pudesse também me sentir parte integrante da comunidade escolar.

Afirmo que escolhermos a Rede Municipal de Ensino de Salvador para desenvolver essa pesquisa por entender que temos o compromisso de colaborar com a produção de conhecimentos sobre a educação e docência no Ensino Fundamental nesse município. Além disso, as pesquisas feitas aqui no Brasil e na Bahia priorizaram mais o Ensino Médio como objeto de estudo do que o Ensino Fundamental, mas temos muito o que aprender com as crianças no processo inicial na escolarização.

As visitas à escola possibilitaram a inicialização da pesquisa exploratória a partir da observação do espaço escolar e da classe. Primeiramente, foi observada a estrutura física da escola, como a sala de aula, secretária, ambiente dos professores, áreas de lazer dos alunos, dentre outros lugares. Percebemos que os alunos têm poucas opções para diversão e até mesmo local para realizar as suas próprias refeições.

Ao observar a classe do 1º ano do Ensino Fundamental I, onde ocorreu uma parte da pesquisa, ficamos atentos para a idade das crianças que faziam parte desse turma, porque a idade era diversificada, na qual, algumas crianças eram para estar no 3º ano do Ensino Fundamental, mas devido a pandemia do COVID-19<sup>5</sup> em que, ficou sem estudar e quando houve o retorno das aulas, precisou estar no 1º ano por não atestar o ano correto.

Na sala de aula do 1º ano, não havia uso de nenhum tipo de jogo pedagógico, apesar da professora concordar com a proposta de jogos pedagógicos, a falta dessa ferramenta ainda é grande nas escolas municipais. Nas atividades desenvolvidas, os alunos se envolveram muito bem, com empolgação e sede em aprender.

Este contato inicial com a turma foi feito em 4 encontros. A observação no

---

4 Professores, coordenadores, porteiros, auxiliares de limpeza e de classe.

5 Devido o Coronavírus, 99,8% das aulas foram suspensas em todo o mundo, com o objetivo de controlar o avanço do vírus

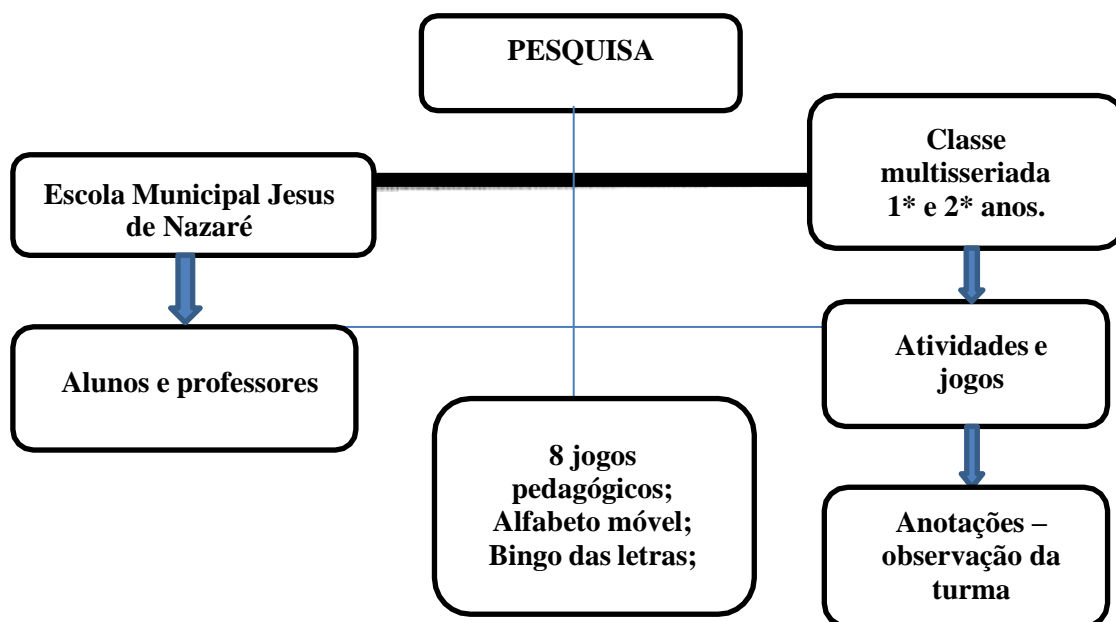
campo da pesquisa, sala de aula, que pode parecer uma ação fácil, por acreditar que seja um simples ato de observar os acontecimentos no momento da pesquisa, uma vez que é um comportamento e/ou atitude inerente à condição da sala de aula, pode mudar todo o roteiro planejado.

Mas, sabe-se que a observação como um procedimento de recolha de informações à pesquisa científica oferece ao pesquisador informações significativas para a definição sobre o que se aplicar, como escolher as melhores formas de intervenção e de ações. Salienta-se que, a observação tem um significado científico importante para o desenvolvimento das futuras etapas da pesquisa.

Todos os responsáveis pelos alunos assinaram, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Menor (TCLE) (APÊNDICE), alguns encaminharam suas respostas dentro do prazo estabelecido pela equipe da pesquisa, dia 05 de setembro de 2022, outros responsáveis precisaram de duas prorrogações da data inicial de devolução (outubro de 2022).

Prosseguimos, com o diálogo da metodologia utilizada neste estudo, nós produzimos um quadro de análise dos dados coletados durante a pesquisa no ambiente escolar. Tendo a participação das crianças da escola pesquisada. A metodologia utilizada para a realização deste trabalho, respeita as características da pesquisa qualitativa em educação:

Figura 5 – Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa



### 6.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA: EVENTOS DE ALFABETIZAÇÃO

Neste momento o objetivo consistiu em compreender as concepções de alfabetização, leitura e escrita a partir da análise de eventos de alfabetização. Os eventos foram realizados em uma escola da Rede Municipal de Salvador, localizada no bairro de Sussuarana, região periférica da cidade de Salvador-Bahia, atendendo a alunos das camadas populares.

É importante sublinhar que até o momento não existem pesquisas concluídas, realizadas nesta mesma escola o que nos permitiu aprofundar o olhar etnográfico em classes dos primeiros anos de escolarização. Antecipamos que vivenciamos de fato brilho nos olhos das crianças ao participarem das atividades cuidadosamente planejadas para elas. A inserção da pesquisadora teve como princípio norteador a noção de alfabetização e letramento (SOARES, 2020).

O quadro 5 - Eventos de alfabetização realizados com a turma é um retrato daquilo que observamos na sala de aula, no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Ele nasceu do mapeamento geral dos eventos.

**Quadro 5 - Eventos de alfabetização realizados com a turma – 2022**

Data	Texto	Gênero/ Suporte	Leitura	Produção de texto	Refletindo sobre sistema de escrita alfabético (SEA) análise linguística	Ditado análise linguística
06/09/2022	Brincadeiras antigas	Texto informativo no LD de português	X			X
08/09/2022	O "r" intrometido (pato..pRato)	Folha xerocada			X	
09/09/2022				Escrever sobre Amizade		
12/09/2022	Texto sobre Provinha Brasil			Escrever sobre um desenho feito na lousa pela professora	X	

13/09/2022	Somos diferentes	Texto informativo no LD de geografia	X	Escrever sobre a brincadeira no recreio	X	
14/09/2022	Quem quer casar com Dona Baratinha que tem dinheiro na caixinha	Livro literário	X	Dramatização (em grupo)	X	
15/09/2022	A raposa e a Cegonha	Fábula no LD de português	X	Escrever sobre uma brincadeira	X	X
16/09/2022	Palíndromos (ovo, omo, ele, amor, ocas)			Produzir palíndromos (em grupo)	X	
20/09/2022	Ifá, o adivinho	Texto Cultura africana e afro-brasileira	X	Comentar oralmente o que entendeu da história	X	
21/09/2022	O sapo não lava o pé	Letra de música em folha xerocada (letra de imprensa)	X	Reescrita do texto (em grupo)	Completar a cantiga com as palavras que estão faltando	X
22/09/2022	Trava-língua (O rato roeu a roupa do rei de Roma)	Folha xerocada (letra de imprensa)	X			X
23/09/2022	As brincadeiras africanas de weza	Texto Cultura africana e afro-brasileira	X	Construção de regras para as brincadeiras	Coletivo luderê afrolúdico	

A partir desse quadro, podemos destacar os textos que circularam e os eventos de alfabetização predominantes. É importante que as crianças tenham acesso aos mais variados textos.

Marcuschi (2003) defende que todo gênero tem um suporte, entretanto, a distinção entre ambos nem sempre é simples e a identificação do suporte necessita

de cuidado. É necessário, portanto, definir categorias e considerar aspectos limítrofes na relação gênero-suporte.

Interessante seria:

observar como desde a antiguidade os suportes textuais variaram, indo das paredes interiores de cavernas à pedrinha, à tabuleta, ao pergaminho, ao papel, ao outdoor, para finalmente entrar no ambiente virtual da Internet. Mas este é um roteiro de análise que não será aqui percorrido. Com efeito, nossa sociedade foi das inscrições rupestres à pichação urbana, um caminho curioso que sugere inúmeras interpretações e não necessariamente uma evolução (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

Se de um lado os gêneros constituem uma listagem aberta, consideradas como entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Então, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis histórica e socialmente situadas; por outro lado, todos os textos estão ancorados em algum suporte.

Sendo assim, o suporte de um gênero diz respeito a um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.

Em relação à leitura, é fato que:

A leitura estimula o pensamento e a criatividade, por isso todo texto exige uma ativa participação do leitor. Quer dizer que ao ler, criam-se imagens internas, consideradas como estimuladoras do pensamento e da criatividade. A leitura possibilita a assimilação de maior quantidade de informação verbal quando, por exemplo, um leitor habilidoso pode assimilar até trezentas palavras por minuto, bem como permite armazenar e recuperar grande quantidade de informação sobre temas variados, concretos e abstratos. A leitura possibilita a máxima organização da informação quando permite à pessoa captar os temas de forma articulada. A leitura, especialmente de um livro, oferece uma sequência articulada do princípio ao fim, apresentando características e vantagens próprias e distintas, que a colocam em posição de destaque em relação aos outros meios de comunicação visual (VITORINO, 2020, p. 51).

Diante das ponderações, concordamos que o leitor maduro, por sua vez, é o que tem um controle consciente ativo de seu comportamento, por isso usa

complementarmente os dois processos (ascendente e descendente) no momento adequado. Esse tipo de leitor é do tipo interativo, uma vez que alia ambos os processos de leitura.

Pensar a produção de texto na alfabetização exige compreender que para aprender a escrever é preciso dominar um conjunto funcional discursivo, semântico e formal, que se faz paralelamente a uma nova função psicológica.

É uma construção de uma prática social que, tomando o mesmo código, realiza-se de um outro modo, com nova dinâmica cognitiva e discursiva. “O processo ocorre por meio das interações sociais, dos usos e das funções sociais da linguagem, como meio de apreender a realidade” (LEAL, s/d; LEAL, 2002)

Análise Linguística (AL), deve ser concebida como uma prática pedagógica para o ensino da língua materna. O termo AL foi utilizado, inicialmente, pelo professor João Geraldi Wanderley.

De acordo com o conceituado pesquisador, o termo refere-se a uma nova prática pedagógica para o ensino da língua materna, sendo ao lado da leitura e da produção textual o eixo que estuda os recursos expressivos da língua como uma produção discursiva.

No entanto, AL não deve ser encarada apenas como alterações de técnicas, mas, como uma nova concepção do que seja a língua e como deve ser concebido o seu ensino.

Se partirmos da análise da BNCC, perceber-se que o eixo da AL é contemplado no documento ao lado da leitura e da produção textual. Em relação às concepções fundamentais que embasam o trabalho com o eixo da AL, verifica-se que as concepções defendidas pelo documento mantêm semelhança com o que pensam os autores que são referências na área.

#### 6.4 REFLEXÃO ACERCA DO REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – SALVADOR/BA

O presente documento Referencial Curricular Municipal para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Salvador-BA, surgiu em 2016, através do Programa Nossa Rede em parceria com o Avante, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e Programa de Musica, Educação e Cultura (PRACATUM), sob gestão do prefeito Antonio Carlos Peixoto Magalhães Neto e do secretário da

educação Bruno Barral, na qual foi desenvolvido a partir de um trabalho coletivo de professores, coordenadores e secretaria municipal de educação – SMED.

O primeiro documento produzido pelo projeto foi o Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador, no ano de 2015, construído em diálogo com os documentos nacionais, inclusive os mais atuais, como a BNCC. Em seguida, foi lançado o Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com a proposta das concepções por área de ensino, aprendizagem e orientações pedagógicas e didáticas das seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática Ciências, Geografia, História; Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, além dos indicadores de avaliação da aprendizagem por área.

Para a construção do projeto, foram convocados mais de quatro mil professores para participaram dos Grupos de Trabalho realizados nas 10 Gerências Regionais - GRs (Centro, Cabula, Cajazeiras, Cidade Baixa/Liberdade, Itapuã, Orla, Pirajá, São Caetano, Subúrbio I e Subúrbio II), e os demais participantes fizeram a sua colaboração via Grupos de Trabalhos Regionais através de uma Plataforma Virtual.

O Programa Nossa Rede para a Ensino Fundamental propõe, ainda, a organização no currículo escolar através de uma visão integrada das áreas de conhecimento, conforme afirma documento:

A organização dos conteúdos curriculares é sempre uma produção social histórica que expressa, de forma direta e indireta, o conjunto de crenças, valores e conceitos que definem aquilo que se chama de finalidades da educação escolar (SALVADOR, 2016, p. 23).

Ou seja, diante a realidade da Rede Municipal de Ensino cada bairro tem suas características e que precisa de uma proposta pedagógica que dê um norte ao nosso trabalho.

Observa-se que a produção deste documento é um marco importante para a Rede Municipal de Salvador de Ensino de Salvador, devido os marcos de aprendizagem para Ensino Fundamental, em que consiste os conteúdos programático para cada ano atingir suas habilidades e competências.

O Programa “Nossa Rede” para o Ensino Fundamental, lançou dois cadernos pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática para cada ano do ensino fundamental, dividido por bimestres. Esse material foi construído a várias mãos, com

objetivo de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e o aprimorar do trabalho do professor.

Com a parceria Secretaria Municipal de Educação – SMED, e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), em 2015 ocorreu a primeira revisão do Referencial Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e a produção dos cadernos para estudantes e professores.

O material Nossa Rede é destinado para a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, composto por materiais pedagógicos, diário de classe, avaliação escolar e o Referencial Curricular do município. Tudo isso para transformar nossa realidade educacional e garantir os direitos de aprendizagem de cada estudante da nossa rede (CADERNO NOSSA REDE, 2018, p. 8).

Ao todo, foram criados 10 cadernos pedagógicos para o Ensino Fundamental (1ª ao 5ª ano), sendo cinco de Língua Portuguesa e cinco de Matemática. Essa construção, foi realizada pelo Grupos de Trabalhos Regionais através de uma Plataforma Virtual, conforme já citado em parágrafo anterior, que visar valorizar a identidade e autonomia da rede municipal de ensino como protagonista de todo o processo educacional.

Nessa perspectiva, a rede revela o investimento ético, cognitivo e afetivo da equipe docente que assumiu com competência e responsabilidade a construção desse material.

Nesse sentido, os cadernos pedagógicos se realçam em três características, tais como: “1) a adequação pedagógica e didática às identidades educacionais e culturais de Salvador, 2) a atenção às demandas de aprendizagem dos estudantes e a 3) inovação pedagógica com referências da legislação e das pesquisas didáticas” (CADERNO NOSSA REDE, 2018, p. 9).

Assim, o projeto acredita em um material que traz inovação e qualidade para educação do município, formação continuada dos professores como um princípio educativo e formativo para prática pedagógica e a articulação de ritmos com a cultura de Salvador-BA, como foco de uma educação transformadora.

Revalido o mérito a esse material do Nossa Rede, como já fui professora substituída na rede no período que o material foi lançado, fiz uso desse material nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), como também participei das formações realizadas pelo ICEP e SMED, na qual, refletimos sobre ações desenvolvidas com o material em sala de aula, como utiliza-los de maneira eficaz

para que o aluno fosse protagonista desse processo, como era identificado os resultados desse processo, além de vivenciar as trocas de experiências entre professores e coordenadores das diversas gerências regionais do município.

Portanto, ao retornar a Rede Municipal de Ensino como pesquisadora no campo da alfabetização, me alegro ao rever o material ainda sendo desenvolvido pelos professores junto as crianças, em que consistem peças essenciais no processo de construção desse material, ou seja, um material construído pelos professores e executado por eles mesmo.

Assim, me remeteu a lembrança da chegada do material nossa rede, em minha sala de aula no período de 2016-2020, onde os alunos do 1º e 3º ano (ano que atuei) se encantaram ao receber seus livros e se divertiram nas aulas. Cada bimestre era um encantamento novo e divertido.

O material é composto por sequências didáticas, elaboradas com o suporte dos parceiros do nossa rede e uma equipe especializada, baseadas em problemas a serem resolvidos pelos alunos de forma em que possam ativar os conhecimentos prévios, além de possibilitar a realização de atividades individuais, em duplas e/ou coletivas.

O caderno destinado ao professor, ainda traz orientação acerca das atividades permanentes que deve ser considerada parte da rotina escolar como: "1) leitura diária pela professora, ou pelo professor; 2) situações de leitura e escrita focadas na aquisição do sistema; 3) situações voltadas para o desenvolvimento do discurso escrito; e 4) roda de leitores" (CADERNO NOSSA REDE PROFESSOR, 1º ANO, p. 17).

Analisando o material de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental do 1º bimestre, observa-se duas sequências didáticas: Mural das preferências e Parlendas e adivinhas, o objetivo dessas atividades é trabalhar a compreensão do sistema de escrita e do uso da linguagem escrita, que são situações extremamente importantes para as crianças no período de alfabetização pois, esse material rompe com a lógica de grande parte dos livros didáticos, que diz ser necessário iniciar ou finalizar um conteúdo ou uma sequência de atividades para iniciar a seguinte.

Diante dessa análise, também é importante sinalizar que na fase de alfabetização, fixamos nas necessidades de aprendizagem a ser garantidas pela criança, é válido propor situações em que os alunos sejam convidados a ler e a

escrever todos os dias com o objetivo de estimular a sua produção escrita e ampliação do vocabulário.

## 6.5 AS CONTRIBUIÇÕES DE SHULMAN (2019) PARA O PROCESSO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Shulman, professor emérito da Faculdade de Educação de Stanford, em Palo Alto, Califórnia, Estados Unidos, em entrevista concedida à Born, Prado e Felipe, abordam questões concernentes ao profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento.

O seu olhar interdisciplinar a respeito de diferentes profissões o levou a uma abordagem original e transformadora acerca da profissão docente e o professor. O foco é destinado a:

- 1) necessidade de repensar os processos formativos de futuros professores;
- 2) a categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, conceito cunhado pelo autor, em 1984, para definir os chamados saberes específicos da docência;
- 3) a responsabilidade da universidade na preparação profissional docente, bem como fundamentos e estratégias para assegurar que essa formação esteja centrada na prática, focada na preparação para o ensino para a equidade e qualidade elevada;
- 4) conselhos a três grupos de atores: pesquisadores e formadores de professores nas universidades, formuladores de políticas públicas e professores (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 5).

Os entrevistadores conversaram com o emérito professor Shulman acerca de seu trabalho, destacando os elementos centrais sobre a profissionalização docente e como as universidades, os formuladores de políticas públicas e os professores podem agir no sentido de valorizar a profissão e torná-la mais centrada na prática.

Destacaremos, a seguir, alguns pontos ao nosso ver importantes e que têm relevância para a nossa Dissertação de Mestrado pelo Programa MPIES/UNEB. Inicialmente, Shulman (2019, p. 34) define professor como “alguém que faz uso do conhecimento, levando em consideração a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável”.

É importante, entretanto, ouvir os estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e, sempre que for preciso, criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e

seu comprometimento e dedicação.

Vale ressaltar que as profissões proporcionam papéis sociais que são diferentes uns dos outros, o que é fundamental, porque quando as pessoas se tornam membros de uma profissão elas aprendem as coisas de maneira profunda com o intuito de servirem uns aos outros. Nas considerações apresentadas vemos muita pertinência com o exercício da docência nos primeiros anos da escolarização.

É muito comum um pai e/ou responsável pela criança na tentativa de ajudar a responder uma atividade passada para responder em casa e ouvir a criança dizer: “MINHA PRÓ NÃO ENSINOU ASSIM...”. Veremos aí a responsabilidade na mediação com as crianças, porque, quase sempre, o/a professor/a é uma grande referência na socialização e mediação do conhecimento.

Segundo Shulman (2019) o professor é um profissional que deve ter valores e integridade. Deve-se pensar também que preparar um indivíduo para desempenhar sua profissão com inteligência, com habilidade, é necessário desenvolver hábitos.

Em relação ao professionslismo docente considera o pesquisador que ensinar é uma das tarefas mais naturais dos seres humanos. Relata que conversando com alguns antropólogos, perguntou a eles quais eram as primeiras brincadeiras de faz-de-conta que crianças pequenas, entre três e cinco anos, brincam quando estão juntas.

A resposta dada foi que um dos primeiros jogos que as crianças pequenas jogam é “Eu vou ser a professora e vocês serão os estudantes, vocês vão sentar aqui e vou lhes ensinar o que eu sei”. É importante ressaltar que a partir do momento que a criança mais velha entre elas acabou de entrar na pré-escola, no primeiro final de semana após o início das aulas, eles vão imediatamente brincar de pré-escola com as demais crianças.

E mesmo ocorrendo ausência de escolarização formal, existe em nossa espécie, *Homo sapiens*, um instinto embutido para ensinar. Na nossa espécie levamos muito tempo para sermos autônomos, porque não nascemos com muita aprendizagem embutida. Na sua percepção de pesquisador o que está embutido em todo ser humano é a capacidade de aprender.

Essa capacidade de aprender a linguagem, os números, as abstrações são capacidades que nenhuma outra espécie tem. Assim, de fato, nossa espécie foi planejada para aprender, o que significa que ela foi planejada para ser ensinada, de onde decorre que ela também foi planejada para ensinar (BORN, PRADO &

FELIPPE, 2019).

Na sua percepção de pesquisador o que diferenciaria um professor profissional das pessoas comuns é que um professor profissional pode ensinar mais coisas - levando-se em consideração as múltiplas condições e para grupos muito diferentes de estudantes - do que alguém que não é um profissional do ensino. Entretanto, uma das coisas mais importantes que um professor profissional sabe é que existem áreas que ele não pode ensinar.

Enfatiza também que outra contribuição para essa discussão que vem da pesquisa de [...] Grossman, cuja tese de doutorado chama-se “The making of a teacher” (A construção do professor, em tradução livre, publicada em 1990). O achado mais importante de sua pesquisa é que pessoas que foram preparadas para serem professores sempre começam seus planos de aula respondendo à pergunta: “o que os estudantes já sabem?” Eles pensam em seus alunos” [...] (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 9).

As nossas ações e orientações dadas pelas coordenações pedagógicas de instituições públicas e/ou privadas caminham no século XXI com essa percepção que os/as docentes devem ter ao realizar um plano de ensino para uma determinada clientela. No que diz respeito ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) relata que começou a realizar esse trabalho, por volta dos anos 1970.

Nesse momento parecia estar muito clara a existência de dois corpos teóricos. Um era o trabalho em conhecimento do conteúdo e esse era visto como o pré-requisito para tornar-se um professor.

A discussão, por exemplo, acerca de metodologias eram indiferenciadas. As aulas em metodologias orientavam como ensinar, como fazer a gestão de sala de aula, como escrever um plano de aula, como planejar atividades.

Raramente as pessoas em educação discutiam acerca de conteúdo, por esse motivo denominou-se paradigma perdido. Então, compreende-se que:

Aprender a ensinar era aprender uma técnica, um método: como dar uma explicação, como gerir uma sala de aula, como elaborar uma prova. O que eu queria era compreender como as pessoas deveriam aprender a matemática e o que precisavam compreender para ensiná-la. Seria esse conhecimento o mesmo que alguém precisa para se tornar um matemático? Ou um meteorologista? Ou seria o mesmo conhecimento matemático necessário a um engenheiro? (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 10-11).

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é um termo considerado como complexo mesmo em sua língua original (em inglês - Pedagogical Content

Knowledge - PCK).

Considera-se, entretanto, importante ter um termo que forçasse os estudantes a dizerem as coisas juntas, o que aumentaria a probabilidade de que, ao dizer essas palavras conjuntamente, eles pensassem nelas de maneira integrada. Como o pesquisador explica no artigo sobre a gênese e o êxodo do CPC (SHULMAN, 2015b) parou de trabalhar nesse conceito cinco anos após ele ter sido criado.

Por volta de 1986, Shulman começou a focar no desenvolvimento da avaliação de professores do National Board, cujo formato reflete a ideia de CPC. Ressalta que o processo de identificação do que é um professor proficiente em Matemática é muito diferente daquele necessário para identificar um professor proficiente em outras áreas do conhecimento como: História, Geografia dentre outras.

Assim, o grupo acabou focando em um trabalho que era menos sobre o CPC - que de alguma forma era o conceito fundamental, quase um pressuposto axiomático - e, se deteve mais no planejamento de novas formas de testar e avaliar os professores, particularmente na noção de avaliação baseada em portfólio que faria justiça à interação entre conteúdo, metodologias e contextos [...] (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019).

Propositamente Shulman parou de escrever sobre CPC muito antes que esse conceito fosse completamente compreendido. Uma das justificativas da sua ação deve-se ao fato de que se uma pessoa quer que uma ideia floresça, vá adiante, sempre deve torná-la pública e fazer a disseminação antes que seja compreendida completamente.

Essa ideia tem sido acatada desde a década de 1990. Muitas pessoas já escreveram a respeito do CPC e teria acontecido devido a sua incompletude: “há muito para fazermos, porque o Shulman não deu conta de fazer tudo” (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 12).

Shulman esclarece que Deborah Ball criou toda uma linha de pesquisa sobre o CPC na área de matemática. A política pública e as universidades desempenham papéis interconectados na definição do profissionalismo docente. Judith Shulman e Shulman foram a diversos países durante períodos nos quais faziam-se a transição da formação de professores de escolas normais para o ensino superior.

Constar-se, então, que mesmo quando se tornaram parte das universidades, as faculdades de educação apenas recebiam a responsabilidade pela educação de

professores da escola primária, obrigando professores do ensino secundário a terem diplomas universitários em outros departamentos.

Na Noruega, por exemplo, o governo criou uma legislação para transformar as faculdades de educação em instituições acadêmicas com poder de conferir títulos de bacharel que fossem reconhecidos pelas universidades como pré-requisito para o ingresso em programas de mestrado. A recomendação era que os docentes das faculdades de educação deveriam fazer pesquisa e publicar artigos, o que até então não era uma expectativa existente (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019).

A política pública é muito importante. Em quase todas as sociedades, uma vez que o professor fecha a porta, ele tem um notável grau de autonomia. É necessário preparar os professores com um profundo respeito. Quando um professor fecha a porta da sala de aula, com aquelas crianças, ele é quase como um pai ou uma mãe, ou seja, ele pode fazer quase tudo o que quiser com elas desde que não cometa nenhum abuso.

No entanto, ao contrário de um pai ou uma mãe, no final do ano letivo o docente vai entregar essas crianças para outros professores que terão autonomia similar, e as crianças serão testadas. Assim, porque existe uma porta que será fechada, temos a responsabilidade de profissionalizar os professores (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019).

Em reconhecimento ao papel das universidades para melhorar a qualidade do ensino, na medida em que elas são responsáveis pela preparação profissional docente, acreditamos que deve-se reconhecer que a educação de professores é preciso ser pensada em paralelo à educação de advogados, enfermeiros, médicos, engenheiros, terapeutas e assistentes sociais.

Confirma-se, deste modo, que parte da responsabilidade da universidade é preparar seres humanos para que eles possam utilizar seus conhecimentos e habilidades para transformar o mundo com responsabilidade e para se sentirem completamente responsáveis pela transformação que eles fizeram. A universidade deve assegurar a oferta de oportunidades suficientes para os estudantes lidarem com problemas da prática e não apenas com as partes mais acadêmicas. Toda universidade deve contribuir para a internalização bem-sucedida de papéis e responsabilidades com a interação com profissionais exemplares.

Sabe-se que nem todas as pessoas são modelos ou exemplares de ensino, e ainda assim, elas podem ter algo importante para contribuir para a preparação do

futuro membro da profissão (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019).

No tocante aos conselhos específicos para diversos grupos, em síntese, seria o seguinte o mais voltado para a nossa proposta de investigação: “Para os pesquisadores nas universidades, levando em consideração que varia de contexto para contexto, de um modo geral, espera-se que as pessoas pesquisem em suas áreas disciplinares” (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 15).

Assim, alguém formado em geografia irá pesquisar sobre a geografia, por exemplo. Um psicólogo irá pesquisar sobre Piaget. É compreensível que se deve valorizar, honrar, apoiar e recompensar a pesquisa centrada na prática, que atualmente é vista como uma pesquisa menos prestigiosa. Ela deve ser a pesquisa de maior prestígio. É preciso encorajar fortemente a pesquisa centrada na prática.

Essas palavras finais reforça o posicionamento desta pesquisadora em investigar, interagir com crianças pequenas no intuito de sugerir coisas boas para a educação fornecida pela escola pública pensada para elas desenvolverem muitas habilidades e competências (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019).

Por fim, para os formuladores de políticas públicas, os conselhos seriam: “a) políticas geralmente são realizadas pela alocação de recursos; e b) lembrem-se de que ter o poder não é o mesmo que ter inteligência” (BORN, PRADO & FELIPPE, 2019, p. 20).

Então, é preciso lembrar que o dinheiro não é dos formuladores de políticas públicas. Cabe a estes, designados por um sistema democrático – ou até mesmo não democrático – para alocar esses recursos, mas, eles não lhes pertencem.

## 6.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A proposta de intervenção, foi realizada presencialmente em uma escola pública na cidade de Salvador-Bahia, com o retorno das aulas presencial tivemos a oportunidade de desenvolver a pesquisa de campo.

A diretora da escola foi informada da nossa proposta de oferecer algumas aulas de SD para alunos do 1º e 2º ano, com o objetivo de construir um E-book com jogos e atividades, o posicionamento da diretora perante a nossa proposição foi muito satisfatória.

Ao comunicar que o referido E-book fazia parte de uma atividade do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES), a escola se propôs a

cooperar no que for preciso para realizar a pesquisa. Assim, entramos em contato com as professoras regente das turmas, que nos foi muito acolhedoras e participativas nesse processo.

Quando aos estudantes foram comunicados e solicitamos que os pais e responsáveis analisassem a proposta, aqueles que se interessassem poderiam participar da atividade. Dessa maneira, dos 40 alunos matriculados nas duas turmas (1º e 2º), 36 deles participaram da construção das atividades. Mas, é importante sinalizar, que queríamos que todos os alunos fossem contemplados com esse momento.

As atividades foram iniciadas em meados de setembro de 2022, com carga horária de 2 horas por dias, durante duas semanas. As aulas foram divididas com os horários das professoras regentes e especialistas. Nos primeiros momentos de aula todos os estudantes que optaram por participar, estavam presente. Houve de alguns alunos faltarem durante o processo que desenvolvemos a SD na escola. São alunos com faixa etária entre 6 a 11 anos, ambos sexo.

## 6.7 EM FAVOR DE UMA ALFABETIZAÇÃO LÚDICA: OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS

No processo de alfabetização, o jogo e as brincadeiras, além de prazeroso, também é um recurso que proporciona um exercício constante à criança, não apenas nos aspectos físicos ou emocionais, mas, sobretudo, no aspecto intelectual, na construção da leitura. O aprender e o ler ocorrem no encontro do lúdico, da fantasia, da imaginação, permeados pelo sabor, pelo prazer, pela alegria, pela boniteza e pelo saber.

Através das atividades lúdicas, em especial, dos jogos, as crianças socializaram, fazem relações com a sua realidade, brincaram, se divertiram, e, acima de tudo, aprendem. Aprenderam a construir a leitura de maneira prazerosa, significativa, com respeito à identidade cultural e à ideia do outro.

Nas palavras de Freire (1996, p. 41), “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se”.

Assumir-se como sujeitos capazes de pensar, de comunicar, de criar, de

transformar socialmente e historicamente (FREIRE, 1996). Acima de tudo, se desafiar constantemente, como ocorreu no cenário do *lócus da pesquisa*, em escola da rede municipal de ensino, com turmas de 1º e 2º ano, em que, eu<sup>6</sup>, como pesquisadora me debrucei e vivenciei experiências inesquecíveis para o meu processo de formação profissional, pessoal e acadêmica.

Vale ressaltar, que a escola em que a pesquisa foi desenvolvida é a mesma em que atuei como professora substituída no período de 4 anos (2016-2020) no ensino fundamental.

Kishimoto (1994, p. 26) argumenta sobre a importância “das experiências com jogos e brincadeiras, dizendo que o suporte da aprendizagem não está apenas no raciocínio lógico, mas também nas relações”.

Sabe-se que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento e o jogo nos proporciona experiências de êxito, pois é importante e significativo, aonde possibilita a autodescoberta, a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivências.

Diante do exposto, Dalmonech e Dalmonech (2022), desenvolveram uma pesquisa sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação, com o objetivo de refletir acerca do lúdico na Educação Infantil, mesmo não sendo foco da pesquisa, buscamos trazer esta pesquisa como suporte no que tange à temática discutida.

O estudo apresenta como foco os jogos e brincadeiras como fontes impulsionadoras do desenvolvimento da aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, a pesquisa utiliza-se a metodologia da pesquisa bibliográfica como fonte de investigação básica, em que visa sistematizar os jogos e brincadeiras no cotidiano da educação infantil.

Sendo assim, os autores trazem reflexões sobre a motivação em utilizar os jogos e brincadeiras no cotidiano da educação, buscando ampliar o repertório das discussões sobre a temática, desta forma, relato enquanto educadora da Educação Básica, a importância de usar jogos como ferramenta metodológica, pois quando eu me deparo com estudantes com alguma dificuldade de aprendizado proponho alternativas para que eles possam participar dos jogos de um jeito leve e divertido.

Os jogos fazem parte de dois momentos-chaves no processo de ensino, seja ele um disparador para a construção do conhecimento ou parte do fechamento do

---

6 Nesse momento peço licença para utilizar o “Eu”.

mesmo conhecimento, portanto, os jogos sempre fizeram parte da minha vida de professora.

Diante desses diálogos, iniciamos as intervenções no período de setembro de 2022, com a apresentação do alfabeto móvel coletivamente em uma roda dialógica com requisito de romper com paradigmas com as crianças e aproximamos um dos outros. Em seguida, desenvolvemos as atividades individuais com cada criança das turmas de 1º ano e posteriormente do 2º ano.

Em nossa proposta de pesquisa, valorizamos a utilização da leitura e escrita em diversos momentos da criança, portanto que seja lúdica e principalmente, com a utilização de jogos pedagógicos. Pois, acreditamos e buscamos que a escola é um dos espaços que deve favorecer as práticas de letramento e contribuir de forma significativa para a percepção dos alunos, no que tange à diferença entre a linguagem oral e a escrita.

Assim, as intervenções em sala de aula, baseada no projeto de intervenção “a sequencia didática nos anos iniciais: os jogos como ferramenta para o processo de leitura e escrita”, foram iniciadas no dia 05 de setembro de 2023.

Apresentei as crianças o alfabeto móvel durante a roda fazendo algumas perguntas como: letra inicial do nome dele, da professora e dos colegas, associando algum objeto da sala de aula. Solicitei que colocasse em ordem alfabética e realizasse a contagem das letras.

Observe nas figuras 7 e 8 abaixo:

**Figura 6 – Apresentação do alfabeto**    **Figura 7 – Associando letra de imagem**



A utilização de jogos pedagógicos é satisfatória quando o conteúdo já foi explorado com os alunos antes. Neste caso, estávamos complementando o trabalho que já havia sido iniciado com a professora do grupo, e essas ações reforçaram as aprendizagens e lhes imprimiram sentidos e significados nos diversos campos sobre as temáticas exploradas.

O trabalho com a leitura e escrita utilizando jogos pedagógicos tem um compromisso com a aprendizagem do aluno no processo inicial de alfabetização de forma que eles pudessem sentir confiança no conhecimento que tem e expressá-lo nas atividades em sala de aula.

Então, foi significativa a exploração das ferramentas do aparelho para expor os alunos às situações de uso da linguagem, enfatizando a leitura e escrita, como solicitado pela gestão e coordenação pedagógica, bem como foi significativo o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Observe as figuras abaixo:

**Figura 8 – Jogos pedagógicos**



Fonte: A autora (2022)

Nesta proposta de intervenção, tenciona-se a construir juntamente com os alunos envolvidos na pesquisa, práticas que envolveram os alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a partir da jogos pedagógicos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa constituiu-se em uma propositiva de intervenção e nos levou a refletir sobre o processo de alfabetização e letramento através constante do uso dos jogos educativos como ferramenta em sala de aula. Essa ferramenta contribuiu para promover o ensino e aprendizagem das crianças, além de brincadeiras lúdicas com elas.

Ao desenvolver a pesquisa tive a oportunidade de analisar cada momento que as crianças estiveram envolvidas nas atividades e percebi o quanto elas são dedicadas e determinados nos fatores que envolvem métodos lúdicos.

Vale a pena enfatizar que era nítido no rosto de cada criança o quanto os jogos prendiam a atenção de todos e como aprendiam com mais facilidade, pois os conteúdos programados eram apresentados de uma forma mecânica e dentro da linguagem diária dos alunos, o que parecia muito complexo. Ao longo das atividades coletivas e individuais os grupos conseguiam realizar e decodificar as regras implícitas em cada jogo ou brincadeira.

Portanto, esta pesquisa constatou que os jogos pedagógicos são fontes essenciais do professor no processo de aquisição de escrita, desde que o professor tenha consciência dos problemas de escrita apresentados pelos alunos bem como as características específicas de cada jogos.

Por isso, é válido ressaltar que a questão desta pesquisa surgiu de minhas vivências em sala de aula na Rede Municipal de Ensino, o que proporcionou reflexões sobre a temática abordada. Diante disso, com base nos dados obtidos, a presente investigação revelou que a alfabetização é uma atividade integrada à vida humana, e por meio da interação ocorre o aprendizado.

A partir dos conceitos de alfabetização e letramento buscou-se enfatizar o processo da construção da leitura por meio do uso de jogos pedagógicos em movimento de construção e reconstrução do conhecimento. O brincar fundamenta-se como algo essencial para o desenvolvimento da criança e o estudo pretendeu compreender as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura no processo de alfabetização, no cenário de uma escola do campo com classes multisseriadas, ao qual foi possível verificar no decorrer do capítulo 4 “Ler, brincar e aprender”.

Os jogos devem ser motivo de reflexão por parte dos docentes, por saber que a atividade lúdica pode contribuir de forma significativa no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos das classes multisseriadas.

Considero que as variadas estratégias de diversificação de atividades e os modos de acompanhamento docente, flexíveis e atentos às diferenças individuais, tiveram como pressuposto e atenderam à heterogeneidade de aprendizagens da turma.

Assim, é importante refletirmos sobre o Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social – MPIES para o meu processo de formação profissional e acadêmica, pois foi através do programa que pude desenvolver algumas intervenções pedagógicas eficazes, por ter um olhar e escuta sensível.

Desta forma, o mestrado me possibilitou grandes desafios, evoluções e crescimento profissional e pessoal, conforme dito no memorial as questões na qual optei por estudar no MPIES, ressalto que o programa me levou a escolher

A ludicidade presente na vivência da pesquisadora retratou momentos significativos, sendo possível perceber que as crianças com maiores dificuldades, por exemplo, as que possuem déficit de atenção e hiperatividade conseguiram se concentrar por mais tempo e compreender de maneira mais eficiente o que lhe era proposto.

Acredito que essa compreensão foi agregada em razão do manuseio dos materiais – imagens, palavras –, pelo próprio jogo ser atraente, enfim, pelo objetivo maior: brincar aprendendo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ALBUQUERQUE, C. M; LIMA, M. V. G. O uso da ludicidade para despertar e reter a concentração das crianças em tempos de concorrência com estímulos tecnológicos. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, nº 8, p. 1-12, dez/2020.

ARAUJO, A. M. de. **Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia das pesquisas do Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016**. 230f. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2020.

AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, D. L. de. O que é (e como faz) sequência didática? Entre palavras, Fortaleza - ano 3, v. 3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BELINTANE, C. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferentes e complexidade na escola pública**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36. n. 3. P. 685 -703, set/dez 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CvBGHZk8z3LQKmlXLSmnGSL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/12/2022

BELINTANE, C. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BORN, B. B. PRADO, A. P. do; FELIPPE, J. M; F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e201945002003, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMPB8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. MEC, Brasília, 2019.

BRASIL. **O currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ano 3, Unidade 1. Brasília: 2012.

CORRÊA. A. B; BORTOLANZA. A. M. ESTEVES. Descoberta da escrita pela criança: um processo de apropriação de um instrumento cultural de trocas verbais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n 14, p. 17-32, 2021.

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da Aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168> . Acesso em: 19 fev. 2023.

CORTIZO, T. L.; FERREIRA, E. S.; FARIAS, M. de L. S. O. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. **Educação. UNISINOS** [online]. 2017, vol.21, n.1, pp.60-69. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2177-62102017000100060&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102017000100060&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF MartinsFontes, 2009.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FRADE, I. C. A. da S. **Leitura na alfabetização – velhos e novos problemas**. p. 256-263. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FREIRE, P. **A importância do to de ler**. 51. ed. Cortez. 2017

FREIRE, Paulo; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. DE A. **Vygotsky E Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. Ática, 2000.

GUIMARÃES ET AL. Experiências e práticas significativas do trabalho com projetos arte – educadores na Escola Ruy de Lima Maltez. *In*: SANTOS, A. K. dos; SOUZA,

M. A. M. de; ALMEIDA, M. D. de. (org.). **Alfabetização para a infância** : práticas etnográficas. v. 2 Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 2, p. 41-63.

JOBIM; SOUZA. S. *In*: Re-significando a psicologia do desenvolvimento uma contribuição crítica à pesquisa da infância , KRAMER,S; LEITE, M. I (org.). **Infância e produção cultural**. v. 2 Campinas, SP: Papirus, 1988.cap 3, p. 39–55.

LEAL, I. de F. V. **Produção de textos na alfabetização**: alguns desafios. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Palestras%20Pnaic%202014/Leiva%20Leal.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

LEAL, L. de F. V. A Formação do Produtor de Texto Escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *IN*: COSTA, Val e ROCHA, G.(org). **Reflexões sobre práticas de produção de texto na escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

KFOURI, W.; D'AMBRÓSIO, U. Explorar e investigar para aprender matemática através da modelagem matemática. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES EM PÓS - GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA, 10, 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2006.

NOVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

SANTOS, A. K. dos; BATISTA, H. de S. A valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância. *In*: SANTOS, A. K. dos; SOUZA, M. A. M. de; ALMEIDA, M. D. de. (org.). **Alfabetização para a infância**: práticas etnográficas. v. 2 Salvador: EDUFBA, 2012. cap 1, p. 17-39.

SANTOS, A. K. dos; SOUZA, M. A. M. de; ALMEIDA, M. D. de. (org.). **Alfabetização para a infância**: práticas etnográficas. v. 2 Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, B. dos S.; SILVA, E. C. N. da. **O tratamento da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

[https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1036/1/tcc\\_art\\_biancadossantossilva.pdf](https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1036/1/tcc_art_biancadossantossilva.pdf). Acesso em: 24 fev. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ. Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

PEREIRA, A. C. M. Reflexões acerca da alfabetização e do letramento. *In*: SANTOS, Katia Alves dos (org.). **Alfabetização para a infância**: perspectivas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 23-42.

PEREIRA, P. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PURIFICAÇÃO, M. M; AMADO, N. M. P. **O desenvolvimento do conhecimento pedagógico e tecnológico do conteúdo no ensino de matemática: experiência formativa com os futuros professores dos anos iniciais**. Conjecturas, 2022, vol.22 n.3, p. 714-732.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico – cultural da educação**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais (parte 1). **DLCV - Língua, Linguística & Literatura**, João Pessoa, PB, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MICOTTI, M. C. de O. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projeto**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, A. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, M. do R. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. 2 ed. 2013.

OLIVEIRA, R. L. Mediação da leitura: o enleituramento. In: DICKMANN, Ivanio. (org.). **Vozes da Educação**, volume VIII. São Paulo: Dialogar, 2018 .

OLIVEIRA, R. L, de. **Leitura e literatura na constituição do sujeito leitor: relatos de um projeto de extensão**. XIX ENDIPE. Salvador-Bahia. 03 a 06 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, R.L de. **A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor**. 158 f. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

ORLANDI, E. P. **A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica**. 2007. Disponível: o=1. Acesso em: 20 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12 ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

TIZUKO, M. K. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VITORINO, C. C.; V., M. C.; SOUZA, C. Maria Borges de. **Fala e escrita na infância**

afrodescendente baiana: os pressupostos da Sociolinguística. *In*: SANTOS, Ana Katia Alves dos.(org.). **Infâncias reais**: educação, direitos e família. Curitiba: CRV, 2021. p. 37-55.

VITORINO, C. C.; SOUZA, C. a M. B. de; SILVA, C. B. S. da. **Reflexões de ordem sociolinguística**: relações entre a alfabetização e o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Variação e mudança. Web-Revista SOCIO DIALETO NUPESD/LALIMU, v. 12, nº 34, jul 2021. p. 1-34. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/373/321>. Acesso em: 08 fev. 2023.

VITORINO, C. C. **Provérbios africanos em tampas de painéis de barro e o olhar linguístico**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VYGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar; tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORZI, J. L. **Como escrevem nossas crianças?** Estudo de desempenho ortográfico de alunos das séries iniciais de ensino fundamental de escolas públicas. São José dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial, 2009.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

#### NOTA DE RODAPÉ

1 Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo suíço e importante estudioso psicologia evolutiva.

2 <http://www.alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>. Acesso em 25. jan 2021.

3 O elemento considerado como essencial da etnografia é buscar compreender o modo de vida de pessoas ou grupos, na sua própria perspectiva.

4 Professores, coordenadores, porteiros, auxiliares de limpeza e de classe.

5 Devido o Coronavírus, 99,8% das aulas foram suspensas em todo o mundo, com o objetivo de controlar o avanço do vírus

6 Nesse momento peço licença para utilizar o “Eu”.



## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO- *CAMPUS XI*  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL – MPIES

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR”. Seus pais permitiram que você participe. Tencionamos compreender a importância dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais possibilitando as intervenções para constituição do sujeito leitor em uma escola pública do município de Salvador-Bahia. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você terá a oportunidade de participar de uma sequência didática contribuindo para o seu conhecimento, por meio de ações lúdicas e atividades e jogos educativos que será ministrada de forma agradável para os estudantes. É possível que você em algum momento se sinta constrangido em falar sobre a temática com a (o) investigadora (o), mas esta (este) estará presente neste momento para lembrar que na pesquisa todas as opiniões serão respeitadas. Caso você queira, poderá desistir a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a trazer benefícios para a comunidade e para a escola, visto que a proposta visa compreender as possibilidades de planejamento e ação lúdica de jogos educativos para o processo de alfabetização e letramento que terá como

produto final a construção de um *e-book*. O *e-book* ficará disponível na escola. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as suas atividades feitas durante aulas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicado sem revistas científicas e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

Para dúvidas:

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB**, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador-BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP**- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR”. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Serrinha, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do participante da pesquisa



## APÊNDICE - B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-  
 CAMPUS XI  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INTERVENÇÃO EDUCATIVA E  
 SOCIAL – MPIES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM  
 PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº  
 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

#### I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento:

\_\_\_\_\_ - Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS DO ENSINO**

**FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR”** de responsabilidade da Cristina Barreto Santos da Silva, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo compreender a importância dos jogos educativos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, as possibilidades de planejamento uma escola pública de Salvador - Bahia. A realização desta pesquisa apresenta como benefícios a oportunidade de participar de ações lúdicas e acesso as atividades e jogos que estejam inseridos em sala de aula, contribuindo para o conhecimento, por meio da ludicidade. Além disso, acredita-se esse ser também um diferencial que contribuirá para a elaboração do e- book que será disponibilizado no formato digital para que todos tenham acesso a esse instrumento de consulta didática. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho(a) ele(a) terá a oportunidade de participar de uma sequencia didática que terá como produto final a construção de um *e-book*. O *e-book* ficará disponível na escola. A sequencia didática será ministrado pela aluna Cristina Barreto Santos da Silva do curso de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. Existe um “RISCO MÍNIMO” para esse estudo, poderá ocorrer algum desconforto psicológico (estresse, constrangimento). Caso isso ocorra, será suspensa a pesquisa imediatamente. Assegura-se a inexistência de conflito de interesses entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Caso necessário, o participante será encaminhado à assistência psicológica da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A participação é voluntária e não haverá nenhum tipo de embolso ou recompensação resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente, desta forma a imagem de seu filho será preservada. Caso queira, o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

**IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

Contato para dúvidas:

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UNEB** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br).



## **APÊNDICE C– PROJETO DE INTERVENÇÃO**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XI  
MESTRADO PROFISSIONAL INTERVENÇÃO  
EDUCATIVA E SOCIAL - MPIES**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO: A SEQUENCIA DIDÁTICA  
NOS ANOS INICIAIS: OS JOGOS COMO FERRAMENTA  
PARA O PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA**

**CRISTINA BARRETO SANTOS DA SILVA**

Projeto de Intervenção elaborado como parte dos requisitos para a dissertação, no Mestrado em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade Estadual do Estado da Bahia - UNEB.

Orientador: Dr. Cesar Costa Vitorino

Serrinha - Bahia  
2023

## INTRODUÇÃO

O presente projeto de intervenção: A sequencia didáctica nos Anos Iniciais: os jogos como ferramenta para o processo de leitura e escrita é o objeto de estudo do projeto de pesquisa intitulado “o uso dos jogos educativo no processo de alfabetização e letramento de crianças do ensino fundamental anos iniciais e a constituição do sujeito leitor.

O projeto de pesquisa tem por finalidade oportunizar o acesso à jogos e brincadeiras que, por lei, ainda não lhes é permitido no processo de alfabetização. Este projeto será desenvolvido mediante uma sequencia didática cujo intuito é compreender as possibilidades dos jogos didáticos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, possibilitando as intervenções para a constituição do sujeito leitor em uma escola pública do município de Salvador-Bahia.

Dessa forma, o processo de alfabetização e letramento tem grande relevância no âmbito escolar, pois alfabetizar uma criança é promover a ela, o ensino da escrita e leitura. Nessa perspectiva, o processo de apropriação da escrita na criança é quanto a aprendizagem da leitura e escrita, de uma forma geral, é vista que o aluno é capaz de ler com compreensão e de escrever textos com autonomia.

Segundo Soares (2018, p. 76) “[...] O termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” ou seja, a criança ao ser alfabetização tem o domínio da aquisição por meio, de códigos e o desenvolvimento das habilidades de escrita. Sendo, o letramento que compreende o domínio da leitura e da escrita como contato com o mundo é o foco central desse projeto

Assim, o objetivo do jogo educativo nesse processo de aquisição é de extrema importância para as crianças. Pois, o lúdico é fundamental para o processo de alfabetização e letramento, desperta na criança a imaginação, concentração e criatividade.

Neste contexto, as atividades terão a participação de todos os alunos do ciclo de alfabetização para desenvolver métodos lúdicos e recursos audiovisuais para que o projeto se torne mais dinâmico.

Nessa perspectiva, acredito que a nossa proposta de intervenção será de grande relevância social, por reposicionar práticas para ensino de alfabetização e

letramento.

Objetivamos, assim, como produto final um *e-book* contemplando atividades de alfabetização e letramento e jogos educativos, oportunizando a valorização da escola pública como espaço onde as mudanças e possibilidades educacionais se manifestem.

## **OBJETIVO GERAL**

Compreender a importância dos jogos didáticos no processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais, possibilitando as intervenções para a constituição do sujeito leitor.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Contribuir, por meio do projeto de intervenção, um E-book de sequência didática para o processo de alfabetização das crianças de forma lúdica e prazerosa.

## **METODOLOGIA**

O nosso percurso metodológico de início seria de inspiração etnográfica, devido ao cenário atual epidemiológico. Dessa forma, inspirados pela metodologia etnográfica, que é aquela a qual apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e das análises das dinâmicas interativas e comunicativas com uma das mais relevantes técnicas.

Pensando nisso, utilizamos como estratégias: observação e intervenção em sala de aula através de oficinas para construções de jogos educativos que ajudem as crianças no processo de leitura e de escrita.

A primeira etapa ocorrerá nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma Escola Municipal da cidade de Salvador, na qual estaremos coletivamente construindo jogos com auxílio de recursos básicos que darão suporte na identificação de alguns conteúdos que são trabalhados em sala de aula e podem

auxiliar as crianças nas atividades de casa.

Na segunda etapa, serão agendados encontros para utilizarmos os jogos educativos como atividade de sala de aula. Nesta perspectiva, serão promovidas oficinas em parceria com os professores e alunos, trazendo temáticas diversas, incluindo atividades de elaboração de jogos educativos que contribui no processo de aprendizagem, com o objetivo de ajudar a escola.

Como também serão proporcionadas rodas de conversas em que as crianças, sejam ouvidas no sentido de trazerem à tona suas dificuldades no processo de escrita e de leitura e quais os jogos que podem contribuir para ajudá-las nesse processo. Nesse sentido, esses encontros oportunizarão um diálogo importante para os sujeitos da pesquisa e equipe pedagógica.

## **AÇÕES**

- Promover encontro com os alunos do primeiro ciclo de alfabetização para desenvolver atividades;
- Construir jogos didáticos com as crianças para serem utilizados na sala de aula como suporte nas atividades proposta pela professora;
- Construção de um E-book de sequência didática com jogos didáticos e atividades de alfabetização ocorrerá de forma contínua e progressiva.

## **AValiação**

A avaliação constará em um trabalho de observação e intervenção. Assim podemos pontuar as dificuldades presentes e analisar o melhor caminho para desenvolver a avaliação.

## CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2021												2022											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração do Projeto de Intervenção									X	X	X													
Apresentação do Projeto de Intervenção na Instituição																						X		
Reavaliar Projeto																						X		
Realização da intervenção por de atividades e jogos.								X														X	X	

## RESULTADOS

Com a execução desse projeto de intervenção, serão construídos atividades e jogos educativos com as crianças durante os encontros programados. Também, observando o envolvimento de todas as crianças, analisando suas demandas e inquietação. Assim, oportunizará a construção do produto final, a criação de um E-book de sequência didática, com jogos educativos e atividades pedagógicas.

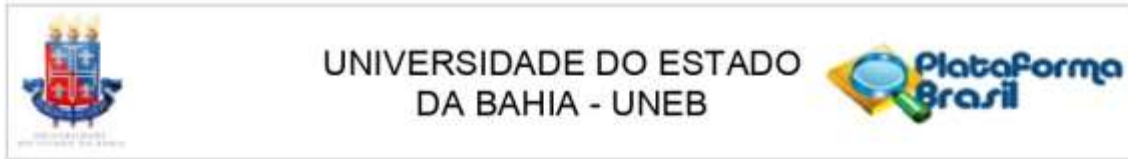
## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo:Contexto, 2020.

MORTATTI, M. DO R.. **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história.2 ed. 2010

## APÊNDICE D



Continuação do Parecer: 5.618.533

contar da data de aprovação do projeto.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.57818322.5.0000.0057

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1878394.pdf	11/08/2022 14:06:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_2.pdf	11/08/2022 00:20:00	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Outros	termo_autorizacao_instituicao_da_coop.pdf	11/08/2022 00:08:32	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Cronograma	cronograma_2.pdf	11/08/2022 00:08:05	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Orçamento	Orcamento_2.pdf	11/08/2022 00:07:30	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	09/08/2022 00:51:48	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_menor.pdf	09/08/2022 00:38:16	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_livre_e_esclarecimento.pdf	09/08/2022 00:38:04	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 5.618.533

Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	09/08/2022 00:35:14	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Outros	termo_assentimento_do_menor.pdf	09/08/2022 00:33:32	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	09/08/2022 00:32:20	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Outros	termo_de_compromisso_para_coleta.pdf	09/08/2022 00:30:49	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_institucional_propositor.pdf	09/08/2022 00:12:14	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	31/01/2022 22:03:41	Cristina Barreto Santos da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 01 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 3º andar, sala 1, Água de Meninos,  
**Bairro:** Água de Meninos **CEP:** 40.460-120  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3612-1330 **Fax:** (71)3612-1300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br