



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**O TEMPO E A INTENCIONALIDADE DESTINADOS AO JOGO E A
BRINCADEIRA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

GABRIEL MESSIAS GONÇALVES

Asunción, Paraguay

2020

Gabriel Messias Gonçalves

**O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como
Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização em Alunos do 1º Ciclo
do Ensino Fundamental.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – PY, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Tutor: Dr. José Antonio Torres González

Asunción, Paraguay

2020

Messias Gonçalves, Gabriel

O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização em Alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2020.

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação – 137 pp.

Palavras Chave: Jogos e Brincadeiras. Processo de Alfabetização. Aprendizagem.

Gabriel Messias Gonçalves

**O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como
Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização em Alunos do 1º Ciclo
do Ensino Fundamental.**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Comissão julgadora:

Asunción, Paraguay

2020

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a minha
sobrinha Luiza, que com sua
chegada, trouxe uma alegria imensa
para as nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, causa primária de todas as coisas.

A minha família, base sustentadora pelo que sou hoje e que tanto amo. Agradeço infinitamente aos meus pais João Batista e Maria Helena, e também aos meus irmãos Gustavo e Graziela.

A minha amada esposa Monique Cucick, companheira de todos os momentos e que me incentivou nas horas mais difíceis desta pesquisa. Assim como também, agradeço a sua mãe e minha sogra Nair Dolores Velasco, que venceu a maior batalha de sua vida, aliás, a batalha pela própria vida.

Aos amigos Elis Roselene Melo Calçada e José Eduardo Calçada, que primeiramente acreditou nas minhas contribuições para a formação de professores e que apresentou a possibilidade e a realidade de fazer um curso de Mestrado.

A Universidade Autónoma de Asunción pela estrutura que foi oferecida, principalmente a humana, pois os profissionais atenderam de forma muito acolhedora nossas necessidades.

Ao meu professor e orientador Dr. José Antonio Torres González, por todas as suas contribuições durante o curso e também com a minha pesquisa.

A Assistente Técnica Pedagógica Thaís, a Diretora Andréia e a Assistente de Direção Ana Paula, que me receberam de braços abertos e deram todo apoio e suporte necessário para que a presente pesquisa fosse realizada com os professores da unidade.

“Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado”.

João Batista Freire

SUMÁRIO

Lista de tabelas	x
Lista de siglas	xi
Lista de figuras	xii
Lista de quadros	xiii
Resumo	xiv
Resumem	xv
Abstrat.....	xvi
 INTRODUÇÃO	 1

MARCO TEÓRICO

1. A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	6
1.1 Perspectiva Histórica da Alfabetização no Brasil	6
1.2 Conceituando Alfabetização e Letramento	11
1.3 A Psicogênese da Língua Escrita no Processo de Alfabetização	14
 2. O SUJEITO CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	 20
2.1 A Criança no Processo de Alfabetização e a Legislação Brasileira	20
2.2 Os Estágios Personalismo e Categorical segundo Wallon	29
2.3 O Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança de acordo com Vygotsky	33
2.4 Os Estágios Pré-Operatório e Operatório-Concreto preconizados por Piaget	37
 3. O JOGO E BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE	
ALFABETIZAÇÃO.....	40
3.1 A Influência do Jogo e da Brincadeira no Desenvolvimento da Criança.....	42
3.2 Concepções Pedagógicas acerca do Brincar	46
3.3 O Jogo e a Brincadeira como intervenção pedagógica no Processo de	
Alfabetização.....	52

MARCO METODOLÓGICO

4. METODOLOGIA	59
4.1 Problema da Pesquisa	60
4.2 Objetivos Geral e Específicos	63
4.2.1 Objetivo Geral	63
4.2.2 Objetivos Específicos	63
4.3 Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho	63
4.4 Contexto da Pesquisa	65
4.5 Participantes da Pesquisa	70
4.6 Técnicas e Instrumentos: Construção	71
4.7 Validação dos Instrumentos	73
4.8 Procedimento da Pesquisa	74
4.9 Questões Éticas	76
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	78
5.1 1ª Categoria: Percepção sobre a importância do jogo e da brincadeira na alfabetização	80
5.2 2ª Categoria: A intencionalidade do jogo e da brincadeira como proposta pedagógica	84
5.3 3ª Categoria: O tempo destinado ao jogo e a brincadeira como estratégia metodológica	88
5.4 4ª Categoria: Entraves quanto ao uso do jogo e da brincadeira como meio para alfabetizar	96
CONCLUSÕES	100
SUGESTÕES	105
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
ANEXOS	119

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 01	- Participantes da Pesquisa	70
---------------------	-----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- DCNGEB** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
- DCNEF** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EF** - Ensino Fundamental
- EI** - Educação Infantil
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC** - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SEDUC** - Secretaria de Educação
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

FIGURA N° 01 -	Representação da Linguagem Escrita segundo Magda Soares	11
FIGURA N° 02 -	Sistema Escolar Brasileiro	21
FIGURA N° 03 -	Localização de Praia Grande	66
FIGURA N° 04 -	Vista aérea do município de Praia Grande	66
FIGURA N° 05 -	Vista frontal da Escola Municipal Dr. Roberto Shoji	68
FIGURA N° 06 -	Diagrama das categorias de análise	80

LISTA DE QUADROS

QUADRO N° 01 -	Trajetória da Alfabetização no Brasil	9
QUADRO N° 02 -	Características da Aprendizagem da Língua Escrita	12
QUADRO N° 03 -	Fases da Escrita por Emília Ferreiro	18
QUADRO N° 04 -	Experiências Recomendadas pela DCNEI para Atender as Peculiaridades Infantis	24
QUADRO N° 05 -	Princípios Norteadores para um Desenvolvimento Pleno na Primeira Infância	26
QUADRO N° 06 -	10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular para EI e EF	27
QUADRO N° 07 -	Períodos propostos por Henri Wallon	31
QUADRO N° 08 -	Estágios do Desenvolvimento Infantil propostos por Jean Piaget	38
QUADRO N° 09 -	Agrupamentos e Classificação dos Tipos de Jogos e Brincadeiras	50

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a utilização de jogos e brincadeiras pelos professores do ciclo de alfabetização. No que se refere à importância de jogos e brincadeiras no desenvolvimento e na aprendizagem, tivemos como suporte teórico para esta dissertação: Piaget, Wallon e Vygotsky. Quanto ao processo de alfabetização, e como o aluno aprende a língua escrita, recorreremos a Emilia Ferreiro. A problemática desta investigação teve como foco verificar o tempo e a intencionalidade que professores do ciclo de alfabetização destinam para o jogo e a brincadeira. Decidimos pelo enfoque qualitativo como caminho para análise e obtenção dos resultados. A decisão por este enfoque foi cirúrgica, pois viabilizamos os fenômenos em seu contexto natural e também por exigência do rigor científico adentrar na subjetividade dos participantes. Optamos pelo caráter descritivo, no intuito de descrever as reais situações quanto ao uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. A técnica de investigação para a coleta dos dados foi à entrevista em profundidade, onde 10 professores do ciclo de alfabetização, ou seja, docentes dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, da Escola Municipal Dr. Roberto Shoji, em Praia Grande - SP, responderam sobre as suas percepções acerca dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. Responderam também quais os motivos ou entraves que impedem o uso de jogos e brincadeiras como proposta pedagógica alfabetizadora, e também quanto ao conhecimento e a utilização dos jogos e brincadeiras para alfabetizar fornecidos pelo MEC - PNAIC. A análise e a interpretação dos dados coletados possibilitaram concluir que o tempo e a intencionalidade empregados pelos docentes quanto ao uso de jogos e brincadeiras, na grande maioria, era entreter e divertir os discentes, com a finalidade no próprio jogo e brincadeira. Também foi possível concluir que mesmo previstos em seus planejamentos, por falta de embasamento teórico, os docentes acabam não colocando em prática, pois não percebem uma relação direta, bem fundamentada, no que concerne a utilização deste instrumento como proposta pedagógica para alfabetizar.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos e Brincadeiras. Processo de Alfabetização. Aprendizagem.

RESUMEM

Esta investigación tiene como objetivo analizar el uso de juegos y chistes por parte de los maestros del ciclo de alfabetización. En cuanto a la importancia de los juegos y chistes en el desarrollo y el aprendizaje, tuvimos como apoyo teórico para esta disertación: Piaget, Wallon y Vygotsky. En cuanto al proceso de alfabetización, y como el alumno aprende el lenguaje escrito, recurrimos a Emilia Ferreiro. La problemática de esta investigación se centró en verificar el tiempo y la intencionalidad que los maestros del ciclo de alfabetización dedican al juegos y chistes. Decidimos por el enfoque cualitativo como una forma de analizar y obtener los resultados. La decisión de este enfoque fue quirúrgica, ya que hicimos viables los fenómenos en su contexto natural y también debido al requerimiento de rigor científico para entrar en la subjetividad de los participantes. Optamos por el carácter descriptivo, para describir las situaciones reales con respecto al uso de juegos y chistes en el proceso de alfabetización. La técnica de investigación para la recopilación de datos fue la entrevista en profundidad, donde 10 maestros del ciclo de alfabetización, es decir, maestros de 1 ° y 2 ° grados de la escuela primaria Dr. Roberto Shoji, en Praia Grande - SP, respondieron sobre sus percepciones sobre juegos y chistes en el proceso de alfabetización. También respondieron las razones o barreras que impiden el uso de juegos y chistes como una propuesta pedagógica de alfabetización, así como el conocimiento y uso de juegos y chistes para la alfabetización proporcionados por el MEC - PNAIC. El análisis y la interpretación de los datos recopilados permitieron concluir que el tiempo y la intencionalidad empleados por los maestros con respecto al uso de juegos y chistes, en la gran mayoría, era entretener y divertir a los estudiantes, con el propósito en el juego en sí. También fue posible concluir que incluso predichos en su planificación, debido a la falta de bases teóricas, los maestros terminan sin poner en práctica, porque no perciben una relación directa y bien fundada, con respecto al uso de este instrumento como una propuesta pedagógica para la alfabetización.

PALABRAS CLAVE: Juegos y Chistes. Proceso de Alfabetización. Aprendizaje.

ABSTRACT

This research aims to analyze the use of games and games by teachers of the literacy cycle. Regarding the importance of games and play in development and learning, we had as theoretical support for this dissertation: Piaget, Wallon and Vygotsky. As for the literacy process, and as the student learns the written language, we turned to Emilia Ferreiro. The problematic of this investigation focused on verifying the time and intentionality that teachers of the literacy cycle devote to play and play. We decided on the qualitative approach as a way to analyze and obtain the results. The decision for this approach was surgical, as we made the phenomena viable in their natural context and also due to the requirement of scientific rigor to enter the subjectivity of the participants. We opted for the descriptive character, in order to describe the real situations regarding the use of games and games in the literacy process. The research technique for data collection was the in-depth interview, where 10 teachers of the literacy cycle, ie teachers of the 1st and 2nd grades of elementary school, Dr. Roberto Shoji Municipal School, in Praia Grande - SP, answered about their perceptions about games and games in the literacy process. They also answered the reasons or obstacles that prevent the use of games and games as a pedagogical literacy proposal, as well as the knowledge and use of games and games for literacy provided by MEC - PNAIC. The analysis and interpretation of the collected data made it possible to conclude that the time and intentionality employed by the teachers regarding the use of games and games, in the vast majority, was to entertain and entertain the students, with the purpose in the game itself and play. It was also possible to conclude that even predicted in their planning, due to lack of theoretical basis, the teachers end up not putting into practice, because they do not perceive a direct, well-founded relationship, regarding the use of this instrument as a pedagogical proposal for literacy.

KEYWORDS: Games and Play. Literacy Process. Learning.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como eixo central os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica no processo de aprendizagem em turmas do ciclo de alfabetização.

Nesse aspecto, enfatizamos que o brincar é peculiar na criança nesta faixa etária, fase esta que justamente compreende o discente no processo de alfabetização, e estabelecer uma relação entre o brincar, o jogar e o aprender, pode tornar o processo de alfabetização em um momento motivador, e ao mesmo tempo significativo para a criança neste meio. Através do envolvimento dos alunos em jogos e brincadeiras, o discente ao interagir com tais práticas, acaba encontrando na sala de aula um espaço favorável às suas construções cognitivas, uma vez que brincando, o discente tem a possibilidade de combater seus medos, experimentar novas aprendizagens, estabelecer vários papéis, fazer descobertas e achar respostas para as hipóteses que surgem durante o jogo e a brincadeira, pois quando estão aprendendo através do lúdico, as crianças encaram os erros como novas tentativas, e não como algo negativo. Sendo assim, é essencial e primordial que possamos compreender a relevância de inserir e utilizar os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para alfabetizar.

Uma aprendizagem mais lúdica e significativa é um tema que tem avançado de forma perceptiva no cenário educacional. Jogos e brincadeiras, como documentados amplamente na literatura científica, é a essência de vida da criança, e o brincar como meio pedagógico no cotidiano da sala de aula, possibilita de forma prazerosa a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento integral do sujeito criança. Neste sentido, precisamos integrar a unidade de ensino como um espaço democrático para os alunos vivenciarem os jogos e brincadeiras como meio para desenvolverem a atenção, a concentração, a criatividade e a aprendizagem significativa, contextualizada, valendo destacar que sem atenção nada se aprende, e que no caso da presente pesquisa, terá o foco em turmas do ciclo alfabetização.

Cabe então ao docente favorecer um ambiente que una elementos motivadores, em que a criança seja o protagonista de sua aprendizagem e que sinta prazer na interação com as atividades.

Através de uma mediação construída em um ambiente acolhedor na relação professor-aluno, de um planejamento adequado e sistêmico na organização do trabalho pedagógico envolvendo jogos e brincadeiras como propostas em turmas de alfabetização, é correto afirmar, embasado em diversos autores, que teremos uma aprendizagem mais significativa para os discentes. Os jogos e brincadeiras, e o tempo e a intencionalidade que estes jogos são

aplicados pelos docentes como proposta pedagógica em turmas no processo de alfabetização foram, portanto, a proposta da pesquisa desse trabalho.

Estando o autor desta dissertação trabalhando em sala de aula como especialista na disciplina Educação Física há pelo menos oito anos, e neste tempo lecionando para crianças em processo de alfabetização, o interesse pelo tema decorreu em virtude das observações deste pesquisador, que percebeu o quanto é prazeroso e significativo para estas crianças as atividades que envolvem o jogo e a brincadeira, mesmo sendo as tarefas destinadas a apropriação do sistema alfabético de escrita, ficando evidente e explícita a alegria e a empolgação destes alunos com as propostas pedagógicas envolvendo o lúdico, fazendo com que assimilem de forma contextualizada e prazerosa os instrumentos necessários para evoluir neste processo.

Habilidades fundamentais para a o desenvolvimento da alfabetização, tais como a orientação espacial, orientação temporal, a lateralidade e as práticas de brincadeiras orais que envolvem a rima e a aliteração, tão presentes nas parlendas infantis, estão diretamente presentes nestas interações. Está amplamente descrito na literatura científica, através das áreas psicológicas, pedagógicas e do desenvolvimento infantil, o potencial dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento estrutural de crianças na primeira infância.

Portanto, refletindo sobre os pontos especificados acima e sobre o quanto o jogo e a brincadeira podem e devem fazer parte da proposta pedagógica para alfabetizar os discentes do ciclo de alfabetização, estabelecemos os alicerces que instigaram a temática desta investigação.

No decorrer pedagógico do pesquisador, e baseado no que foi aqui exposto, algumas inquietudes foram surgindo neste processo:

Qual é o tempo que os professores em turmas de alfabetização destinam ao jogo e a brincadeira? Quando usam o jogo e a brincadeira em sala, qual é a finalidade? Com que frequência costuma utilizar jogos e brincadeiras para alfabetizar? Qual é a concepção que os docentes fazem sobre o jogo e a brincadeira? Quais são os fatores, os entraves e os motivos que impedem, ou não, o uso desta ferramenta?

Diante desta realidade, o ponto de reflexão que norteou todo o embate desta investigação é apresentado no seguinte contexto: **Qual o tempo e a intencionalidade que os professores do ciclo de alfabetização destinam para o jogo e a brincadeira?**

Na estimativa de um melhor entendimento sobre a influência de jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, e também explicar quem é este sujeito criança, e as peculiaridades desta infância foram citados os consagrados autores Jean Piaget,

Lev Vygotsky , Henri Wallon e João Batista Freire.

Referente ao penúltimo autor citado no parágrafo acima, este lembra que a criança só sabe viver a sua infância, e compreendê-la compete ao adulto (professor), e não vice-versa. Neste sentido, a criança só sabe ser criança, e a sua principal forma de estabelecer uma relação de igualdade com o mundo, é o brincar. Brincando também é possível aprender de forma significativa e contextualizada, inclusive no processo de alfabetização. Neste sentido, Francisco Mora, baseado nos estudos da Neurociência, aprofundou o embasamento teórico deste trabalho, inclusive afirmando através de sua obra que só se aprende aquilo que se ama, e o que o sujeito criança mais ama fazer em sua infância, é brincar.

Reforçando esta constatação, João Batista Freire, autor amplamente citado nesta pesquisa, considerado atualmente um pedagogo do movimento infantil, nos chama a atenção para uma importante reflexão, enfatizando que: se os jogos e brincadeiras são tão bons e motivadores fora da escola, por que também não seriam na sala de aula?

Os docentes precisam ter maior clareza sobre os conceitos relacionados ao jogo e a brincadeira no processo de alfabetização, procurando entender como que eles influenciam de forma direta a construção da linguagem escrita alfabética. Certamente que administrar o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica para alfabetizar é um grandioso desafio, pois sabemos das inúmeras funções e cobranças que os professores sofrem na sua jornada, porém é sua função também facilitar e envolver os discentes em práticas pedagógicas significativas.

Esta dissertação não tem a pretensão de desqualificar tudo o que foi construído e aplicado até hoje no sentido de práticas alfabetizadoras, ao contrário, defendemos que a aplicação do jogo e da brincadeira também seja de uma vez por todas entendidos como uma proposta de aprendizagem tão importante quanto às praticadas atualmente no processo de alfabetização.

Tendo por justificativa a relevância de uma pesquisa aprofundada que amplie a relação entre o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização, e como forma de responder a problemática central desta pesquisa científica, esta dissertação tem como objetivo geral:

- Analisar o tempo e a intencionalidade empregada pelo docente para o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização.

E como objetivos específicos:

- Analisar se existe uma intencionalidade pedagógica do professor ao oportunizar o uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização.
- Analisar o tempo e a frequência destinados ao jogo e a brincadeira no processo de alfabetização.
- Indagar os entraves, as dificuldades e os motivos que se opõem, ou não, a utilização destes recursos pedagógicos no processo de alfabetização.

No sentido de alcançar todos os critérios que exigem os padrões científicos, essa presente pesquisa resolveu por adotar o paradigma qualitativo, pois tal investigação tratasse de uma pesquisa social, e também a escolha foi necessária pois o foco deste trabalho foi o aspecto subjetivo do objeto analisado. Ao adotar este enfoque foi possível ter as respostas de quesitos muito particulares, onde foi possível estabelecer uma análise interpretativa dos dados, investigando sobre a relação entre o jogo, a brincadeira e o processo de alfabetização.

Como caráter elegemos o modelo descritivo, pois desta forma nos foi possível descrever de forma criteriosa e fidedigna as situações ocorridas na sala de aula em relação ao uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização

Esta pesquisa foi feita na E.M. Dr. Roberto Shoji, localizada no município de Praia Grande – SP, Brasil, escola que atende ao segmento séries iniciais do ensino fundamental. Participaram dessa pesquisa os professores que lecionam no ciclo de alfabetização, ou seja, docentes dos 1º anos e 2º anos.

Para obtermos os dados, escolhemos como instrumento a entrevista em profundidade, pois o nosso interesse era de conhecer de perto as concepções e percepções que os professores fazem quanto ao uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização. Neste sentido, este instrumento de pesquisa foi o que melhor possibilitou alcançar os nossos objetivos. As informações obtidas através das entrevistas foram analisadas e interpretadas com todo o rigor científico que uma investigação necessita.

No que tange a estrutura deste trabalho, enfatizamos que os capítulos I, II e III se referem ao nosso Marco Teórico.

No capítulo I foi discorrido sobre a trajetória da alfabetização no Brasil, onde podemos destacar que no decorrer histórico o processo de alfabetização sempre esteve vinculado aos métodos de ensino, onde a partir de Emilia Ferreiro, através dos estudos da psicogênese da língua escrita, o foco passou então a ser não mais como se ensina, mas sim, como se aprende, colocando o sujeito criança como o protagonista de sua aprendizagem.

Neste capítulo também foram abordados os conceitos de alfabetização e letramento e os momentos que as práticas de alfabetização foram passando na sua trajetória.

No capítulo II a fundamentação teórica foi acerca do sujeito criança no processo de alfabetização, e também sobre os estágios, as fases e as peculiaridades da primeira infância. Para embasar este capítulo recorreremos aos autores Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky e Henri Wallon para explicar quem é este indivíduo que se encontra na fase de alfabetização e entender e se aprofundar como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da perspectiva da criança, onde o foco de toda a relação de ensino e de aprendizagem, docente e discente, deve ser sempre o sujeito criança.

No capítulo III do marco teórico foram preconizados como os jogos e as brincadeiras exercem influência na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Também foi discorrido sobre as concepções pedagógicas acerca do jogo e da brincadeira. E por fim, apresentamos os principais aspectos de como o jogo e a brincadeira podem ser uma prática educativa significativa, facilitadora e motivadora para o processo de aprendizagem e de alfabetização quando aplicados com os alunos do ciclo.

O capítulo IV e V compõem o Marco Metodológico desta pesquisa.

O capítulo IV faz a sistematização de todas as etapas desta investigação, demonstrando o ponto a ponto de todas as vias metodológicas elegidas. Neste sentido, apresentamos a unidade de ensino e os participantes entrevistados, bem como toda a realização dos procedimentos.

E no capítulo V são expostos e analisados os resultados dessa pesquisa, onde através dos dados colhidos organizamos o estudo destes em categorias. Nesta etapa, frisamos a relação entre o trabalho empírico e todo o embasamento teórico adotado nesta dissertação.

Sendo assim, por fim, chegamos às considerações e conclusões obtidas, assim como também deixamos nossas sugestões que poderão servir de base para a continuação de futuros estudos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A TRAJETÓRIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Numa das áreas mais complexas da história do sistema de ensino sistêmico e formal, a alfabetização escolar tem sido palco de mudanças significativas e estruturais em suas linhas pedagógicas no decorrer destas últimas décadas.

As influências e transformações didáticas e metodológicas no decorrer do tempo e o cenário atual devem ser analisados para situarmos uma abordagem pertinente ao processo de alfabetizar nos dias atuais.

As decisões metodológicas ao longo do processo trouxeram vários ajustes na forma de inserir o aluno no mundo da língua escrita, onde a partir de Emilia Ferreiro tivemos uma das principais, ou, se não, a principal mudança conceitual e pedagógica na trajetória da alfabetização, mudança esta que inclusive virou documento oficial das diretrizes brasileiras, onde a abordagem passou a ser colocada do ponto de vista de quem aprende, ou seja, a concepção, o ponto de partida, passou a ser a criança, e não mais o método.

Discorrendo sobre a trajetória da alfabetização, foram encontradas dentro da literatura, várias definições para o tema. Conforme Albuquerque (2007), a alfabetização considerada como o ensino e a aprendizagem das habilidades de “codificação” e “decodificação”, ou seja, o desenvolvimento de uma técnica escrever o que se fala e ler o que se escreve, foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes metodologias de alfabetização, sendo chamados de métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que neste período padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita.

Apoiado em autores que são referências no tema alfabetização, dentre eles a já citada Emilia Ferreiro, este primeiro capítulo abordará os principais aspectos e conceitos na trajetória da alfabetização e suas implicações para os dias atuais.

1.1 Perspectiva Histórica da Alfabetização no Brasil

De acordo com Santos (2007), a ideia de uma escola para todos subsidiada pelo Estado remonte a Platão na Grécia Antiga, é apenas no século XVIII que se vai instaurar, na sociedade ocidental, um processo de escolarização em massa mediante uma educação pública.

Assiste-se nesse período ao desenvolvimento de uma sociedade industrial e urbana que vai aos poucos substituindo o antigo regime baseado numa economia rural e agrária. Com o estabelecimento de uma nova ordem econômico-social, a exigência de uma instrução universal torna-se premente. No entanto, Santos (2007), afirma que:

Entretanto, apesar de se poder estabelecer relação linear e causal entre a industrialização e a constituição de uma escola universal, não se pode afirmar que, a partir do século XVIII, passou-se do total analfabetismo para a alfabetização graças apenas à escolarização. Pelo contrário, estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas. (p.25)

O processo de alfabetização no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, sofreu influências impactantes ao longo de sua trajetória na sua abordagem pedagógica.

Albuquerque, Moraes & Ferreira (2008), afirmam que:

Se o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. (p. 252)

De acordo com Brandão & Leal (2013), no Brasil, até os anos 1960, predominava o discurso da “maturidade para a alfabetização”, onde em outras palavras, a aprendizagem da leitura e da escrita resultaria de um “amadurecimento” de certas habilidades, de modo que “o ensino” estaria condicionado a esse “desabrochar natural” que, supostamente, deveria ocorrer em torno de seis ou sete anos.

Albuquerque (2007) menciona que:

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. (p.15)

No campo da Psicologia, Albuquerque (2007), descreve que:

No campo da Psicologia, foram muito importantes as contribuições dos estudos sobre a *psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). Rompendo com a concepção de língua escrita como código, o qual se aprenderia considerando atividades de memorização, as autoras defenderam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. E, na aprendizagem desse sistema, elas constataram que as crianças ou os adultos analfabetos passavam por diferentes fases que vão da escrita *pré-silábica*, em que o aprendiz não compreende ainda que a escrita representa os segmentos sonoros da palavra, até as etapas silábicas e a alfabética. No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, os alunos precisariam compreender como esse sistema funciona e isso pressupõe que descubram que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes nas “cartilhas tradicionais”. (pp. 15-16)

Mortatti (2006), afirma que “a alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos métodos, em torno dos quais, desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com antigas e novas explicações” (p.1).

De acordo com Ferreiro & Teberosky (2007), toda a discussão sobre a alfabetização estava centrada na avaliação de métodos de ensino, e a partir da psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino, dos métodos e sistemas para o sujeito da aprendizagem.

Segundo Mortatti (2006):

Por mais de cem anos, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram às disputas entre os que se consideravam

portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. A partir das duas últimas décadas, a questão quatro dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (pp. 3-4)

De acordo com Mortatti (2008), a trajetória da alfabetização no Brasil foi dividida numa linha que envolveu quatro momentos:

QUADRO N° 01 – Trajetória da Alfabetização no Brasil

PERÍODO	CONTEXTO HISTÓRICO
1º. Momento (1876 a 1890)	Disputa entre defensores do então “novo” método da palavrção e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico).
2º. Momento (1890 a meados da década de 1920)	Disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos.
3º. Momento (meados dos anos de 1920 a final década de 1970)	Disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos.
4º. Momento (meados da década de 1980 a 1994)	Disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização.

Fonte: Mortatti, 2008, pp. 95-96

Bordignon & Paim (2017), ressaltam que:

Até a década de 1990, os estudos referentes à história da alfabetização no Brasil em uma perspectiva histórica foram incipientes, e as publicações acadêmicas (teses e dissertações) dedicaram-se a pesquisar métodos e cartilhas que marcaram significativamente o trabalho de alfabetização com crianças e adultos (p.53).

Leal, Mendonça, Morais & Lima (2008), defendem que:

Ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o Sistema de Escrita Alfabética, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita. Na verdade, hoje não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, e formular hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética; espera-se que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente. (p. 6)

É muito simplista afirmar que alfabetizar é um método de codificação e decodificação de palavras e memorização de símbolos e sons. Na realidade, o processo de alfabetização é um conjunto de estruturas cognitivas e habilidades que possibilitam a reflexão da natureza conceitual e das formas de representação gráfica da língua escrita. Também, do ponto de vista perceptual, para que ocorra o grafismo em si, se faz necessário que o docente crie um ambiente favorável e afetuoso para o aluno, pois toda relação, seja ela qual for, está explicitamente envolvida pelos afetos, e é um fator determinante que o discente desenvolva um vínculo afetivo pela escrita, de forma prazerosa e contextualizada, além de também desenvolver alguns fundamentos importantes da psicomotricidade, tais como a coordenação motora ampla, esquema corporal, coordenação visomotora, discriminação visual e auditiva e também orientação tempo-espacial, e brincando, a criança tem oportunidade de desenvolver todas essas habilidades de forma prazerosa e significativa, tornando a aprendizagem mais motivadora.

Para Le Bouch (1987), o desinteresse pela criança pelo objeto do conhecimento, no caso a escrita, pode ser de origem afetiva, onde a falta de motivação, fonte da desatenção, é algumas das vezes muito pelo modo como é apresentada a matéria, causando na criança uma excessiva passividade.

Ainda para Le Bouch (1987), as dificuldades que a criança pode apresentar para a aprendizagem escolar podem ocorrer pelo plano afetivo e também pelo plano funcional, onde

para a superação destas dificuldades a exploração de situações lúdicas e do trabalho voltado para a imagem do corpo favorece que o aluno se sinta confiante e seguro para vencer estas barreiras. Vale aqui destacar, que a questão do lúdico será abordado de forma mais abrangente em outro momento no decorrer desta pesquisa.

1.2 Conceituando Alfabetização e Letramento

De acordo com Batista, Silva, Bregunci, Val, Castanheira, Monteiro & Frade (2008), historicamente, o conceito de alfabetização se identificou como:

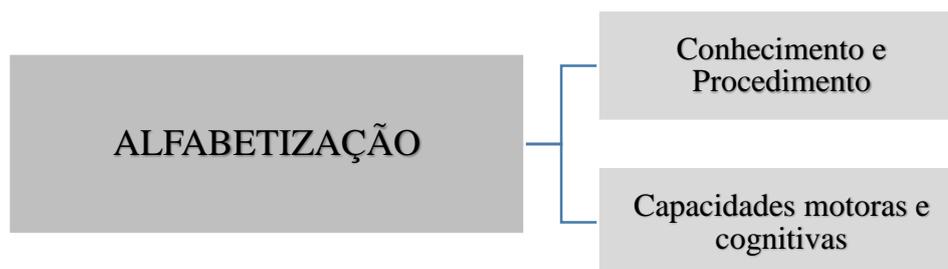
O ensino da tecnologia do sistema alfabético de escrita, o que significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (p. 10)

Albuquerque (2007) menciona que:

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. (pp. 11-12)

Para Soares (2005), o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, mais precisamente a língua falada, pois vale lembrar que temos as várias facetas da linguagem humana, como por exemplo, a linguagem corporal. Para a autora, enfim, esta linguagem oral é convertida na tecnologia de uma escrita denominada alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação, assim como também, quanto às capacidades motoras, tais como dominância óculo-manual, noção espacial, noção temporal, coordenação motora e também a funções cognitivas e estruturais mentais e psicomotoras para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

FIGURA Nº 01 – Representação da Linguagem Escrita segundo Magda Soares



Fonte: Soares & Batista, 2005, p. 24.

Os conhecimentos, procedimentos, as capacidades motoras e cognitivas, são assim descritas por Soares & Batista (2005):

QUADRO N° 02 – Características da Aprendizagem da Língua Escrita

CONCEITO	DESCRIÇÃO
Conhecimento e procedimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A escrita alfabética ortográfica é um sistema de representação; ✓ Ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ✓ Ele representa certas propriedades do signo lingüístico; ✓ Sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa
Capacidades motoras e cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página. ✓ Habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...). ✓ Aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita. ✓ Aprendizagem da caligrafia.

Fonte: Soares, 2005, p. 24.

Batista et al. (2008) cita que a língua é um sistema de interação verbal, que se faz de textos ou discursos, falados ou escritos, dependendo da ação entre os sujeitos, onde:

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua). (pp. 9-10)

Albuquerque (2007) menciona que o conceito de alfabetização aparece no Brasil a partir da década de 1990 vinculado a outro fenômeno: o letramento.

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua *inglesa literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

O termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece vinculado a ela. Para Albuquerque (2007), podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois:

Sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Assim, por exemplo, crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um livrinho e fingir que leem a história, usando, para isso, a linguagem característica desse gênero. Nos depoimentos das professoras acima citados, observamos como elas vivenciavam a leitura de histórias e contos pela mediação de pessoas da família que liam para elas. E, nessas experiências, elas desenvolviam uma série de conhecimentos sobre a língua e os textos lidos. (pp. 16-17)

Para Batista et al. (2008) o termo letramento pode ser considerado como:

Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade

de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (Batista et.al, 2008, pp. 12-13).

“Assim, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento” (Soares, 2005, p.50).

E, por fim, afirmando estes fundamentos, Soares (2005), afirma que:

Um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da linguagem escrita), – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que observam adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas lingüísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada. (pp. 50-51)

1.3 A Psicogênese da Língua Escrita no Processo de Alfabetização

O processo de alfabetização sempre foi um dos maiores desafios na história da educação. Como citado anteriormente, podemos observar que até aqui o ensino e a aprendizagem da língua escrita passou por diferentes correntes dependendo do contexto social e político do momento, sendo a maior parte deste processo focado na discussão dos métodos de alfabetização, ou seja, no ensino da tecnologia do sistema escrito, onde neste caso, a criança

deveria ter os pré-requisitos necessários para aprender a ler e escrever, ou seja, o aprendiz apenas recebe as instruções desta técnica, que foi ensinada pelo docente, devendo possuir as habilidades perceptuais, conhecidas como prontidão para a alfabetização.

Emília Ferreiro contrariou radicalmente os modelos de alfabetização anteriormente descritos, mostrando que a criança é um ser ativo na aprendizagem da língua escrita, e que antes mesmo de chegar à escola, já possui hipóteses e reflexões sobre a escrita. Sendo assim, é possível inferir que a história da alfabetização no Brasil pode ser marcada por dois momentos: antes da obra de Emília Ferreiro e depois da obra de Emilia Ferreiro. Segundo Azenha (2004), falar de alfabetização sem abordar pelo menos alguns aspectos da obra de Emilia Ferreiro é praticamente impossível.

Para Moreira (2015), a começar pelo título de sua tese, *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* (As relações temporais na linguagem infantil), publicada em 1971, que teve como prefaciador o referido epistemólogo Jean Piaget, Emília Ferreiro sinalizava os rumos e contribuições que daria ao Brasil e ao mundo:

Ela não só desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, como também levou os educadores a repensarem suas teorias e métodos, principalmente a partir dos idos anos 80, impactando, consentaneamente, nos últimos 30 anos, ao introduzir no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita. (p. 4)

Célebre pesquisadora e psicóloga graduada em Buenos Aires, Emilia Beatriz Ferreiro Schavi, mudou radicalmente a forma de se pensar o modo de como ocorre o processo de alfabetização, onde através das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem, onde a partir daí, o processo passou a ser então de não como se ensina, mas sim, de fato, como se aprende.

Emilia Ferreiro foi radicada no México, nasceu em 1937 na Argentina. Em sua tese de doutorado, na universidade de Genebra (Suíça), como já citado neste capítulo, teve como orientador, nada mais, nada menos, que o epistemólogo Jean Piaget. Tornou-se colaboradora na Universidade de Buenos Aires a partir de 1974.

Juntamente com Ana Teberosky, Emilia Ferreiro fez uma verdadeira revolução no que se refere ao processo de alfabetização em Buenos Aires entre os anos de 1974 e 1998, pois demasiadamente preocupada com o número de fracassos escolares que vinham aumentando consideravelmente entre os discentes da América Latina (onde as estatísticas de analfabetismo chegaram a valores políticos e sociais inaceitáveis), fizeram uma verdadeira revolução no que se refere ao processo de alfabetização (Ferreiro,1998).

Em parceria com a pedagoga Ana Teberosky, suas pesquisas resultaram na obra “Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño”, em 1979. As pesquisadoras, pertencentes à escola de Jean Piaget, adentraram num campo que o próprio Piaget não havia estudado, onde elas introduziram o essencial da teoria e modo científico piagetiano, a concepção de que a aquisição do conhecimento ocorre na atividade do sujeito em interação com o objeto, e que no caso, as autoras aplicaram na construção da língua escrita utilizada pela criança. Ferreiro & Teberosky (1999), demonstraram que as crianças tem ideias, teorias e hipóteses sobre a escrita, e que no método utilizado por Piaget, ele elabora as hipóteses sobre as razões do pensamento da criança através de um diálogo, mostrando que a inteligência da criança vai passando por estágios, e que cada estágio vai se aperfeiçoando sobre o outro, sendo que no caso dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, elas demonstram que na construção do pensamento escrito, as crianças também vão passando por estágios de qualidade, começando num nível denominado pré-silábico e terminando no nível mais avançado de todos, que é o alfabético.

A obra Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño, traduzida no Brasil como Psicogênese da Língua Escrita, representou uma significativa mudança conceitual no referencial teórico de como que se abordava a alfabetização até então, começando a introdução de um nova proposta para a análise pela qual a criança aprende a ler e a escrever.

Ferreiro & Teberosky (1999), demonstraram em suas pesquisas que a criança, independente da intervenção do professor, já pensa, imagina e cria suas próprias hipóteses sobre a escrita, onde a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não apenas perceptual, onde aquela mãozinha que escreve e aquele olhinho que lê, estão numa direta e estreita interação de um cérebro que pensa e reflete sobre a escrita que existe em seu meio social. Ainda de acordo com Ferreiro & Teberosky (1999), nenhuma criança chega à escola sem saber nada sobre a escrita, e que os desempenhos de crianças de classes desfavorecidas, comparadas com as crianças de família de classe média, ocorrem em virtude de que as crianças de classes e famílias mais estruturadas quando chegam à escola geralmente estão em pleno processo de alfabetização, enquanto as de classe média baixa ainda estão na fase de hipóteses primitivas sobre a escrita, sendo que o problema não é porque ela é menos capaz de aprender sobre o sistema escrito, mas sim, porque teve menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita no meio em que foi criada.

A indagação de Emilia Ferreiro preconizou historicamente o cenário do ensino da escola pública, ainda que os países desenvolvidos tenham avançado bastante, mostrando que existe uma lacuna muito grande a ser preenchida, além disso, é na escola pública que se

encontram as crianças que tiveram possibilidades muito limitadas de estarem providas de materiais escritos e de serem seus usuários. Usualmente, estas crianças são filhos de genitores que tiveram uma relação de pouco sucesso com a escola, pais analfabetos e semi-analfabetos, que por consequência, são estas as crianças que mais freqüentemente fracassam na escola.

Para Moreira (2015), as obras de Emilia Ferreiro foram tão importantes que influenciaram o currículo de secretarias e ministérios dos governos federais, estaduais e municipais, uma vez que desvelaram os processos utilizados pelas crianças para a aprendizagem, pautando também, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, criados em 1997, cujos “objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla”.

Segundo Ferreiro (2004), a linguagem escrita não é somente um conjunto de formas gráficas, é antes de qualquer coisa, um modo de a língua existir, é um objeto social e parte de nosso patrimônio cultural, onde as ideias construtivistas ganharam demasiada notoriedade no Brasil, onde poucas escolas e naturalmente poucos educadores mantiveram-se imunes a ela e, mesmo sem perceber, foram ressignificando suas aulas dentro de uma perspectiva construtivista, reiterando que Emília Ferreiro contribuiu significativamente para este fenômeno.

Conforme Ferreiro (1995), a alfabetização na perspectiva construtivista está fundamentada em dois princípios: a) entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; b) confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita. Diante desses elementos pressupõe-se que crianças e aprendizes em geral possuem conhecimentos prévios em relação à escrita, assim como em outros campos do conhecimento, isto é, tentam interpretar ao seu jeito aspectos essenciais das informações que lhes são fornecidas pelo meio. Sendo assim, a psicogênese da língua escrita, fielmente ao propósito construtivista, procurou demonstrar o protagonismo do indivíduo, do sujeito criança na produção desse conhecimento.

Em consonância com o que propõe a obra de Emilia Ferreiro, onde esta deixa claro que o ato de ensinar deve ser sempre a partir da perspectiva da criança, a BNCC (2018) sugere que o professor deve analisar a criança no plano global e integral, onde:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a

não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p.14)

Emilia Ferreiro levou para a linguagem escrita o que já tinha sido preconizado por Piaget em sua teoria da epistemologia genética. Jean Piaget, ao observar como o ser humano produz o conhecimento, utilizou a criança para demonstrar em suas pesquisas como a partir dela é construída a inteligência, verificando que essa inteligência passa por estágios de desenvolvimento, onde o estágio sensório-motor é o primeiro e o estágio operatório é o último e de maior qualidade. Emilia Ferreiro, assim como seu percussor e mestre Piaget, mostrou que a criança na construção da língua escrita também passa por fases e vai se desenvolvendo no sentido da construção desse pensamento sobre a linguagem escrita. De acordo com Moreira (2015), e concordando com a obra de Emília Ferreiro, estas fases e estágios que as crianças demonstram uma ideia mais avançada sobre a outra anterior, a percepção do mundo escrito nas suas hipóteses e representações, e as características do ponto de vista da criança que pensa sobre a escrita, foram descritos da seguinte forma:

QUADRO N° 03 – Fases da Escrita por Emília Ferreiro

FASE	CONTEXTO
Pré-silábica	É aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada
Silábica	Ocorre quando o miúdo interpreta a letra à sua maneira, atribuindo Valor de uma sílaba a cada uma das letras
Silábico-alfabética	É aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas
Alfabética	É quando, então, o miúdo domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura.

Fonte: Moreira, 2015, p.11

Como visto até aqui, Emilia Ferreiro exerceu uma enorme influência na forma de como se pensava sobre o processo de alfabetização, onde podemos inferir, afirmar e também dividir a história da alfabetização no Brasil em dois momentos distintos do ponto de vista da aprendizagem: antes de Emilia Ferreiro e depois de Emilia Ferreiro, onde colocou a criança como o eixo central da aprendizagem. Emília Ferreiro através da psicogênese da língua escrita apresentou como ocorre à construção da inteligência na criança em processo de alfabetização, demonstrando que esta criança é um sujeito ativo neste processo, e que ela vai construindo hipóteses no desenvolvimento desta inteligência, e estas hipóteses vão se aperfeiçoando ao longo dos estágios.

Para Ferreiro & Teberosk (1999), a pertinência da obra e da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita se explica no sentido de que na teoria piagetiana o sujeito que procura através de sua ação compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca, não é um indivíduo que espera que alguém que possua um conhecimento o transmita por um gesto de benevolência, mas pelo fato da sua cognoscência em interação com o objeto do conhecimento, e no caso da linguagem escrita, este sujeito cognoscente também está presente, pois na aprendizagem da cultura escrita o que ocorre é que não tem como deixar de afirmar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano, no qual vai se deparar com textos escritos em seus brinquedos, nos cartazes de publicidade, no aviso do ônibus e na sua roupa, não faça nenhuma ideia a respeito desse objeto cultural até o encontro formal escolar com uma professora que apresente e ensine.

No próximo capítulo desta pesquisa o enfoque será justamente na criança com idade entre quatro (4) e oito (8) anos de idade, que se encontra no processo de alfabetização e de aprendizagem, onde o ponto de vista da ação educativa deve ser a partir do aprendiz, que sempre deverá ser o foco de toda e qualquer proposta de abordagem pedagógica.

CAPÍTULO 2 – O SUJEITO CRIANÇA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo abordará quem é este discente que se encontra na fase de alfabetização, que como já visto e abordado em trechos anteriores desta pesquisa, entender e se aprofundar como ocorre à aprendizagem do ponto de vista da criança é fundamental, pois o foco de toda a relação de ensino e de aprendizagem deve ser sempre o sujeito criança. Emilia Ferreiro já evidenciou que o discente antes mesmo de entrar na educação infantil, ou seja, com 4 anos de idade, já tem certas hipóteses e informações sobre a escrita, e este processo de aprendizagem da língua escrita vai até os 7-8 anos de idade, quando se encerra o ciclo da alfabetização. Para explicar e fundamentar quem é a criança na fase de alfabetização, as peculiaridades e singularidades deste processo evolutivo, em que estágio do desenvolvimento humano ela se encontra, e como ela constrói a inteligência, utilizaremos como base científica os documentos da legislação educacional do Brasil que abordam a criança nesta fase do desenvolvimento infantil e também, sem dúvidas, o que afirmaram os teóricos Henri Wallon, Lev Vigotsky e Jean Piaget.

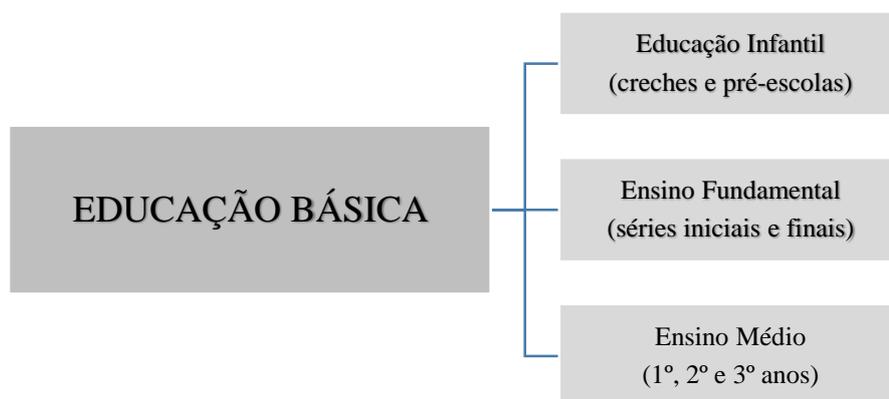
2.1 – A Criança no Processo de Alfabetização e a Legislação Brasileira

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), documento homologado recentemente pelo Ministério da Educação Brasileira, o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica. O Brasil dividiu a educação básica em três segmentos, sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil atende as crianças em creches até 3 anos e 11 meses e pré-escolas com crianças até 5 anos e 11 meses de idade, o Ensino Fundamental de 9 anos atende as crianças dos 6 aos 14 anos de idade, é dividido em séries iniciais para crianças de 6 até 10 anos e séries finais para crianças de 11 a 14 anos de idade.

No caso das crianças que integram o ciclo de alfabetização, o novo documento BNCC (2018) trouxe mudanças para esta etapa, pois até então o ciclo compreendia os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, com crianças em idade de 6 até 8 anos, passando agora a vigorar para esta modalidade apenas o 1º e 2º ano do ensino fundamental, com alunos de 6 e 7 anos. Para isso, a BNCC (2018) recomenda que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Os conteúdos dos diversos componentes curriculares ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (p.57)

FIGURA Nº 02 – Sistema Escolar Brasileiro



Fonte: DCNGEB, 2013.

Cabe destacar que aqui nesta pesquisa o enfoque vai ser total na criança na faixa etária que compreende entre os 4 e 8 anos de idade, sendo que com 4 anos de idade a criança começa a ter o primeiro contato formal e sistêmico com o processo de alfabetização, terminando no último ano do ciclo de alfabetização com aproximadamente 8 anos de idade. Há, portanto, crianças que ao longo desse período passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros.

No Brasil, temos vários documentos públicos que regulamentam a educação e o que é a criança no seu processo de desenvolvimento, como a já citada BNCC (2018). Dentre as políticas públicas educacionais para o pleno desenvolvimento do educando na fase que vai dos 4 anos até os 8 anos de idade, podemos destacar:

- ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996);
- ✓ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEF (2010);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010);

✓ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB (2013).

Estes documentos regulamentam e definem a criança e suas prioridades, e também preconiza o atendimento e as peculiaridades que devem ser observadas e seguidas pela instituição de ensino, pois estes documentos são eixos norteadores na condução pedagógica dos discentes.

Neste sentido, a transição entre a educação infantil, e o ensino fundamental deve levar em conta o período e as peculiaridades próprias da criança, onde as atividades lúdicas devem ser priorizadas na sistematização da aprendizagem. A BNCC (2018) preconiza que:

ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (p. 56)

A LDB (1996), em seu artigo 29, no que se refere à criança na primeira infância, preconiza que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, art.29)

Ainda concordando com a afirmação de que as situações lúdicas devem ser articuladas na transição para o ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010), evidência que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (p. 30)

Para Piletti & Rossato (2018), a criança no processo de alfabetização pode ser considerado um sujeito cognoscente, que ao interagir com a escrita, formula hipóteses, propõe e soluciona problemas no sentido de compreender a natureza da língua escrita, e não apenas adquirir uma técnica.

Ainda de acordo com Pilleti & Rossato (2018), trata-se, portanto, de um sujeito criativo, ativo e inteligente, que não fica apenas na dependência da intervenção adultos alfabetizados, que estão alheios ao seu processo interno de aprendizagem, mas que o tempo todo internaliza, e também externaliza as dúvidas advindas do mundo escrito, construindo suas próprias categorias lógicas de apreensão dessa realidade, onde neste caso, seria impossível imaginar que crianças na primeira infância, que nas suas essências são super curiosas, não seriam capazes de construir suas próprias teorias sobre o mundo escrito.

A BNCC (2018) salienta que as vivências e aprendizagens construídas e ocorridas na etapa da educação infantil devem ser articuladas e preservadas no ensino fundamental. Concordando com esta afirmação, a DCNEI (2010) enfatiza que os currículos que compõem as aprendizagens devem observar, valorizar e articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do seu patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral do discente.

Coadunando com a célebre afirmação de Henri Wallon, onde este afirmou que a criança só sabe viver a sua infância, a DCNEI (2010), define a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, ou seja, infância no sentido pleno, onde para que essa plenitude seja atendida, é essencial compreender o momento do desenvolvimento em que se encontra o aluno (p.12).

Para Kramer (2007), a divisão feita entre educação infantil e o ensino fundamental é meramente realizada por nós adultos, pois do ponto de vista da criança, não existe esta fragmentação, onde as duas modalidades de ensino são indissociáveis, o que reforça ainda mais a validade e a relevância de se considerar a proposta da educação infantil para se planejar as ações pedagógicas para o ensino fundamental. Neste sentido, a autora afirma que:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. (p. 20)

Para conceituar, definir e fundamentar a criança, é praticamente impossível não associar ao termo brincar, brincar no sentido daquilo que pertence ao mundo lúdico (jogos,

brincadeiras, brinquedos e faz-de-conta), ou seja, quando falamos do estágio infância, automaticamente remetemos ao brincar. Aliás, o brincar é a forma mais direta que a criança na primeira infância desenvolve suas habilidades e capacidades cognitivas, ou seja, a brincadeira para a criança é a forma mais direta de alimentar e potencializar o seu amadurecimento físico, social, moral, cultural e psíquico.

Precisamos ter a certeza de que as crianças sejam priorizadas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado pelo professor na educação infantil e no ensino fundamental e que em ambos os segmentos, devemos, de uma vez por todas, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (Kramer, 2007).

A questão como e se deve alfabetizar a criança na educação infantil, e como ocorre essa integração entre educação infantil e ensino fundamental continuam sendo assuntos dominantes até os dias atuais. Para Kramer (2007), temos sempre crianças na educação infantil e no ensino fundamental, e para isso a autora afirma que:

Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que devemos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (pp. 19-20)

A DCNEI (2010), afirma categoricamente que as propostas pedagógicas que compõem os currículos, devem ter como prioridade as interações e as brincadeiras, e para isso orienta que as crianças devem ter experiências que:

QUADRO Nº 04 – Experiências recomendadas pela DCNEI para atender as peculiaridades infantis

- | |
|---|
| ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; |
| ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por |

elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: DCNEI, 2010, p. 26-27.

Anteriormente, e afirmando o que preconiza o DCNEI (2010), o RCNEI (1998), já enfatiza os cuidados que os sistemas nacionais, estaduais e municipais de ensino devem ter

em relação à criança na primeira infância, considerando que os discentes nesta fase têm o direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições, devendo atender as suas singularidades e peculiaridades, considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Para o RCNEI (1998), estas singularidades da criança na primeira infância são os fundamentos que as caracterizam como seres que pensam e sentem e um mundo muito próprio, mas que utiliza da brincadeira nas maiorias das vezes para assimilar a realidade. Para isso, o RCNEI (1998), mencionou que:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (pp. 21-22)

As qualidades das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

QUADRO N° 05 – Princípios Norteadores para um Desenvolvimento Pleno na Primeira Infância

✓ O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
✓ O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
✓ O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
✓ A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
✓ O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao

desenvolvimento de sua identidade.

Fonte: RCNEI, 1998, p. 13.

A BNCC (2018), documento oficial em que todas as redes de ensino do país têm a obrigação de seguir, quebrou a visão tradicional de ensino, que priorizava apenas as habilidades linguísticas e matemáticas, afirmando que a aprendizagem da criança vai muito além das duas capacidades, tanto que para isso, para a construção do conhecimento, das habilidades, atitudes e valores, desenvolveu 10 competências gerais que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento e propostas didáticas que devem ser usadas pelos docentes, tanto na educação infantil - EI, como no ensino fundamental - EF:

QUADRO Nº 06 – 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular para EI e EF

DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de

	forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018, pp. 9-10.

Para Kramer (2007), as crianças devem ser entendidas como sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas diversidades das sociedades em que estão inseridas. Para ela a infância é definida como período da história de cada pessoa, compreendido, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade, considerando que a infância, mais que estágio, é uma categoria de história, existindo uma história humana, porque o homem tem infância.

A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança? Esta afirmação de

Henri Wallon resume até os dias de hoje a preocupação que os professores devem ter com os discentes em desenvolvimento. A criança no processo de alfabetização está numa fase do seu processo evolutivo com características marcantes, que devem ser respeitadas, observadas e colocadas em prática pelos docentes, pois uma aprendizagem significativa passa diretamente pela concepção de como a criança aprende, e entender como a criança no processo de alfabetização aprende, é fundamental. Para descrever o desenvolvimento infantil, a gênese e a construção da inteligência do sujeito criança, utilizaremos como base para os próximos itens deste capítulo um diálogo com as obras dos pesquisadores Henri Wallon, Lev Vygotsky e Jean Piaget, este último, como já citado, principal influenciador da obra de Emilia Ferreiro. Nestes teóricos, encontramos subsídios para continuarmos a pensar nessa criança e a refletir sobre as práticas pedagógicas mais coerentes e compatíveis ao seu período de vida.

2.2 Os Estágios Personalismo e Categorical segundo Wallon

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris - França, em 1879 e faleceu em 1962. Graduou-se em Medicina, Filosofia e Psicologia. Academicamente, migrou da Psiquiatria para a Psicologia. Ao buscar compreender o psiquismo humano, destacou-se por oferecer uma nova maneira de pensar o homem, dedicando sua atenção à criança por acreditar que através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos, onde conduziu seus estudos com foco na inteligência e no desenvolvimento infantil na sua totalidade, nas dimensões afetivas, cognitivas e motoras.

A teoria do desenvolvimento de Wallon, como mencionada, é centrada na psicogênese da pessoa, ou seja, busca estudar o desenvolvimento do ser humano a partir de uma perspectiva genética sob uma análise comparativa. Sendo assim, Mahoney & Almeida (2014), afirmam que: “O desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”. (p.16)

Mahoney & Almeida (2004), informam que em 1914, Wallon registrou 214 minuciosas observações realizadas em crianças de 2 a 15 anos, internadas em serviços psiquiátricos com enormes perturbações de comportamento, dando origem a sua tese de doutoramento, que depois foi transformada no livro, *L’Enfant Turbulent*. Segundo as autoras, Wallon considera que a comparação não é mera assimilação ou verificação de semelhanças:

A comparação visa tanto às semelhanças como às diferenças, cujas condições é preciso identificar cuidadosamente. O conhecimento busca simultaneamente o mesmo

e o diferente. Da análise de suas observações, comparando semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento de crianças normais e patológicas, entre adultos e crianças, Wallon identificou seus vários estágios, criando assim sua teoria de desenvolvimento. (p.11)

Para Almeida (1999), quando Wallon iniciou a sua carreira acadêmica, o estudo da criança já se dividia em dois aspectos: o cognitivo e o afetivo-social. Para a mesma autora, “dicotomia ainda hoje não superada totalmente”.

A obra de Henri Wallon ultrapassou essa contradição, ao tempo em que oferece novas descobertas para a psicologia da criança, ao avaliá-la usando de protocolos que permite entendê-la em sua totalidade. Zazzo (1968), citado por Almeida (1999) resalta que “seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais, e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade”. (p.23)

Para Mahoney & Almeida (2004), “ver o aluno dessa perspectiva põe o processo de aprendizagem em outro patamar, pois incorpora ao conteúdo desse processo – que é a ferramenta do professor – outro significado, expondo sua relevância para o desenvolvimento concomitante do cognitivo, do motor e do afetivo” (p. 10). Ainda segundo Mahoney & Almeida, ao incorporar esses conhecimentos à formação dos professores, o autor sugere ao professor posturas mais abrangentes por incluir em suas decisões não só considerações relativas ao aspecto cognitivo, mas também seu impacto sobre o motor e afetivo.

O ponto de partida para toda relação de aprendizagem deve ser sempre o sujeito criança. A criança na faixa etária dos 4 aos 8 anos de idade, justamente a idade da criança que está sendo alfabetizada, passa por uma fase crítica do seu desenvolvimento, com características biológicas, psicológicas, culturais e sociais muito claras do ponto de vista técnico e científico, e estas peculiaridades, devem ser priorizadas e fazerem parte da proposta pedagógica em sala de aula. Corroborando com a obra de Wallon, onde ele deixa claro que a afetividade, a cognição e a motricidade integram um único ser, J.B Freire (2010), afirma que corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo, e ambos devem ter assento na escola, se emancipando, e não uma mente para aprender e um corpo para transportar.

J.B Freire (2010) sugere categoricamente que a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo da criança seja matriculado, onde ele ainda cita que:

Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. A concretude do ensino depende, a meu ver, de ações práticas que deem

significado ao “dois mais dois” ou ao “Pedro Álvares descobriu o Brasil. Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante. (p. 11)

Para envolver e facilitar a aprendizagem da criança, como já citado, é essencial que se utilize da característica mais séria e lógica do ponto de vista deste sujeito, que é a intensidade do lúdico, da práxis e da brincadeira. Henri Wallon dividiu em estágios o desenvolvimento da criança para explicar as fases da infância. A seguir será apresentado resumidamente cada um destes estágios, que se inicia no impulsivo-emocional, que vai de 0 até 1 ano, e termina na puberdade e adolescência a partir dos 11 anos. Todavia, não é objetivo desta pesquisa a fase da adolescência, sendo o foco deste trabalho as fases do personalismo e categorial, que são as fases da criança no período de alfabetização. A seguir será apresentado um quadro sobre o desenvolvimento infantil extraídos da obra de Wallon, informando a sequência de estágios e o período do desenvolvimento. E em seguida será descrito brevemente cada etapa do desenvolvimento e quais são os interesses e atividades que predominam na criança e suas principais características/peculiaridades, baseadas em Mahoney & Almeida (2004).

QUADRO N° 07 – Períodos propostos por Henri Wallon

PERÍODO	FAIXA ETÁRIA
Impulsivo Emocional	0 a 1 ano
Sensório – Motor e Projetivo	1 a 3 anos
Personalismo	3 a 6 anos
Categorial	6 a 11 anos
Puberdade e Adolescência	11 anos em diante

Fonte: Mahoney & Almeida, 2004, p.12.

No estágio **impulsivo-emocional**, que entre o zero (0) e três (3) meses é marcada como a fase *impulsiva*, predominam as atividades que visam à exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas. A atividade global ainda não se encontra estruturada, envolvendo movimentos bruscos e desordenados, onde são selecionados os movimentos que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades e que passam a funcionar como instrumentos expressivos de bem-estar e mal-estar. Entre os 3

e 12 meses, fase *emocional*, já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva, etc., iniciando em seguida o processo de discriminação de formas de se comunicar pela expressão corporal.

No estágio denominado **sensório-motor e projetivo** as atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc; que são auxiliadas pela fala que atua em conjunto com os gestos, iniciando assim o processo de distinção entre objetos, fazendo a separação entre eles. A totalidade da atividade motora desta fase prepara não somente o aspecto afetivo, mas também o aspecto cognitivo, que vai criar possibilidades para a criança avançar e atuar no próximo estágio.

O estágio do **personalismo** prevalecerá exploração de si mesmo, percebendo-se como um ser diferente de outros, assim também como a construção da própria subjetividade por meio das atividades de oposição (expulsão do outro) e ao mesmo tempo de sedução (assimilação do outro) e de imitação. Dará início o processo de discriminação entre o *eu* e o *outro*, processo este central dessa etapa, onde a criança irá separar e distinguir-se do outro, sendo notório no uso insistente de expressões como *eu, meu, não*, etc. Para Piletti & Rossato (2018), por volta dos cinco (5) anos, a criança vai mostrando paulatinamente o seu interesse pelas coisas, e nesse sentido a instituição escolar tem como premissa preparar as bases para que o discente saia de sua zona de conforto e a conduza para realizar atividades novas, exigindo dela mobilizações que a levem a ser reforçada positivamente.

Já no estágio **categorial**, os elementos mais presentes são a diferenciação clara entre o *eu* e o *outro*, evidenciando condições equilibradas para a exploração cognitiva do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. A estruturação do mundo físico em categorias mais bem delineadas criam condições e possibilitam também a compreensão mais aprofundada de si mesmo. Para Piletti & Rossato (2018), com a diferenciação simbólica da personalidade, a inteligência da criança neste momento avança no seu desenvolvimento, onde o gosto e o interesse pelas coisas são manifestados pelo desejo e o poder de transformá-las.

Segundo Bastos & Dér (2004), o estágio do personalismo postulada por Wallon é também marcado por três momentos distintos: oposição, sedução e imitação, sendo a imitação o final do personalismo e também a transição para o início do estágio categorial. Para atender o segmento desta pesquisa, será mencionada apenas a terceira fase do personalismo, a imitação, que atende ao nosso aluno em fase de alfabetização pré-escolar e escolar. De acordo com Bastos & Dér (2004), Wallon demonstrou que a imitação para a criança desta faixa etária busca ampliar e enriquecer sua pessoa pelo movimento de

incorporação do outro, onde essa incorporação do outro exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar as qualidades da pessoa-modelo, posteriormente reproduzindo de uma forma mais enriquecida, onde esse duplo movimento caracteriza a imitação do personalismo.

Bastos & Dér (2004) informam que para Wallon o meio escolar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois é diversificado, rico e oferece novas possibilidades para a criança, que neste estágio ainda tem como principal referência à família, tendo a pré-escola o papel de preparar a criança para o período seguinte, promovendo o encontro com crianças da mesma idade, não havendo distinção entre o mais velho e o mais novo, onde as qualidades destas relações serão elementares, sendo o professor fundamental para essas interações.

A partir dos seis (6) anos a criança encontra-se no estágio categorial de desenvolvimento, onde uma nova estrutura mental se organiza, sendo este período marcado por duas etapas: a primeira vai até os nove (9) anos de idade, correspondendo ao pensamento denominado pré-categorial, pensamento ainda marcado pelo sincretismo, e a segunda etapa ocorre entre 9/10 anos, permitindo que a criança utilize de categorias para ordenar a realidade (Amaral, 2004).

Cabe ressaltar que para esta pesquisa tomaremos como fonte de investigação apenas a criança até os nove (9) anos, que é o aluno em fase de alfabetização. Amaral (2004), afirma que para Wallon, a criança pré-categorial na instituição escolar, vai se deparar com meios variados, onde será exigida a participação em relações diversificadas, onde o exercício de diferentes papéis a leva a uma evolução na sua individuação.

Para continuar destacando as peculiaridades do desenvolvimento da criança, e entender como se processa a aprendizagem na criança em fase de alfabetização, no próximo item deste capítulo abordaremos um resumo da obra e das considerações de Vygotsky.

2.3 O Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança segundo Vygotsky

Nesta etapa desta pesquisa será descrito como processam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança a partir da obra de Vygotsky. Para Rego (2017), o que mais impressiona na obra de Vygotsky é a sua contemporaneidade, onde seus escritos, elaborados há aproximadamente sessenta anos, é totalmente presente, tendo o efeito do impacto, da ousadia, da fidelidade à investigação acerca de pontos ainda obscuros e polêmicos no campo técnico e científico.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu a 17 de novembro de 1896 em Orsha, Bielo-Rússia. Viveu apenas 37 anos, morrendo de tuberculose em 1934, doença com que conviveu durante 14 anos. Apesar de breve, sua produção científica foi extremamente intensa e relevante, chegando a elaborar 200 estudos científicos sobre diferentes temas e sobre as controvérsias e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas de um modo geral (Rego, 2017).

De 1914 a 1917 estudou direito e literatura, na Universidade de Moscou, época em que começou sua obra literária mais sistemática, apresentando como término do curso um estudo sobre a obra de Shakespeare, que mais tarde, em 1925, deu origem ao livro *Psicologia da Arte*. Cabe salientar que no mesmo período em que cursava a Universidade de Moscou, também participava dos cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, no entanto, não recebeu nenhum título acadêmico por essas atividades. Anos mais tarde, o crescente interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, suas anormalidades físicas e mentais, levou Vygotsky a cursar medicina em Moscou e depois em Kharkov (Rego, 2017).

Para Oliveira (2016), Vygotsky deixa evidente que uma das principais críticas a psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais e afetivos enquanto objetos de estudos.

Piletti & Rossato (2018), enfocam que a teoria de Vygotsky entende que os processos psicológicos devem ser compreendidos em sua totalidade e em movimento, numa visão dialética do processo integral do comportamento. Ainda para as referidas autoras, esse comportamento se dá a partir de processos biológicos vinculados ao fato de que o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza.

O projeto principal de Vygotsky, segundo Rego (2017), consistia na tentativa de estudar os processos da evolução do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética, chamando de funções psicológicas superiores os mecanismos mais sofisticados da mente humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento e etc.

Um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky é que estas funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos de origem biológica, sendo que para ele, a complexidade da estrutura humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente marcado pelas relações entre história individual e social (Rego, 2017).

Em consonância ao que diz respeito às funções psicológicas superiores descritas por Vygotsky, Corrêa (2017) enfatiza que:

O que permite a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o conceito de mediação. A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. Como exemplo, a utilização de objetos para contagem. (p. 382)

De acordo com Corrêa (2017), essa afirmação de Vygotsky traz implicações diretas para o sistema de ensino e para o docente, na medida em que ressalta a dependência do desenvolvimento psicológico da criança em relação aos processos educativos e da qualidade desta mediação. Ao fundamentar que as funções psicológicas superiores têm sua gênese fundamentalmente cultural e não biológica, se torna evidente a necessidade de o ensino não focar apenas na maturação espontânea de tais funções e nem tomar tal maturação pré-requisito para as aprendizagens. Ainda para a autora, apoiada em Vygotsky, o professor é plenamente responsável por promover seu desenvolvimento, onde ao planejar seu trabalho pedagógico, o docente precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, estando entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de criar condições para que o primeiro se aproprie do segundo (Corrêa, 2017).

Ao pensar na criança como um ser histórico e cultural, na perspectiva de Vygotsky, Piletti & Rossato (2018), mencionam que desde muito pequena elas são capazes de estabelecer relações com o mundo que as cercam, onde a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto, porém necessita da mediação efetiva dele, avançando qualitativamente no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança, encontra-se sempre também uma nova formação central que configura uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança sobre uma base nova. Essa nova formação é organizada na situação social de desenvolvimento por uma contradição básica entre as capacidades atuais da criança, as necessidades e desejos das crianças e as demandas e possibilidades do ambiente (Chaiklin, 2011). Tentando superar essa contradição, de modo a poder realizar sua atividade, a criança se engaja em distintas tarefas concretas e específicas

interações que podem desembocar na formação de novas funções ou no enriquecimento de funções já existentes. A nova formação central produzida em um dado período etário é consequência das interações da criança na situação social de desenvolvimento, envolvendo funções psicológicas relevantes que ainda não amadureceram (Chaiklin, 2011). Isso contextualiza o conceito Vygotskyano de importância extrema no que concerne ao desenvolvimento psicológico: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vygotsky, tais processos são indissociáveis (Chaiklin, 2011, p.660).

Como já destacado nesta pesquisa, a criança no seu processo de desenvolvimento apresenta características peculiares e singulares, porém a característica mais marcante da criança na faixa etária aqui investigada é a utilização do lúdico e da brincadeira como forma de entender e interagir com o mundo, fazendo desta atividade a sua própria forma de viver, onde a brincadeira é para a criança o que seria o trabalho para o adulto, ou seja, imprescindível para a sua dignidade e evolução. O brincar para Rego (2017) é um meio privilegiado para trabalhar a ZDP, pois representa a possibilidade de uma solução para um impasse causada pela necessidade da ação da criança, dada a impossibilidade de realização desta ação, ou seja, a criança não poderá dirigir um carro ou remar um barco, mas através da brincadeira poderá realizar estes papéis de forma autônoma, procurando ser a mais fiel possível.

Para Rego (2017), ainda sobre a ZDP:

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (p. 83)

Ainda para Rego (2017), toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado, onde:

Por exemplo, ao brincar de lojinha e desempenhar o papel de vendedora ou cliente, a criança buscará agir de forma bastante próxima daquilo que ela observou em uma loja no contexto real. O esforço para desempenhar com fidelidade aquilo que observa em

sua realidade faz com que ela atue em um nível muito superior ao que na verdade se encontra, onde no brinquedo a criança se comporta além do habitual para a sua idade. (pp. 82-83)

Para findar a análise do sujeito histórico e de direitos chamado criança, sustentaremos no próximo tópico o trabalho científico postulado por Jean Piaget, teórico que investigou como o homem constrói a inteligência no seu processo evolutivo. Enfatizando que nas páginas que antecederam a esta, já foi exposto a influência e o papel da obra de Emília Ferreiro, que deu continuidade a obra de Piaget, porém através da linguagem escrita.

2.4 Os Estágios Pré-Operatório e Operatório-Concreto preconizados por Piaget

Nascido na Suíça, Jean Piaget (1896-1980) dedicou-se inicialmente aos estudos científicos relacionados à natureza biológica, pesquisando sobre moluscos. Mais tarde, investigando sobre a relação entre organismo e o meio, passa a estudar a natureza humana. Interessa-se pela inteligência humana, que considera tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio do que qualquer outra.

Para embasar suas investigações de como o homem constrói a inteligência, Jean Piaget investigou a criança, que para ele é o ser que mais produz as bases desta psicogênese, intitulando a sua obra como epistemologia genética. Para fins desta pesquisa, que busca descrever a criança em fase de alfabetização, usaremos os conceitos e os estágios descritos por Piaget que focam nesta faixa etária.

Embora as pesquisas de Piaget tenha grande relevância para a pedagogia, cabe salientar que sua obra inicialmente não foi feita para atender a educação. Pádua (2009) menciona que este grande epistemólogo ganhou notoriedade como psicólogo infantil, mas não era à criança que sua atenção científica estava voltada, sua preocupação era pela capacidade do conhecimento humano e pelo seu desenvolvimento. E como, na sua visão, como já antecipado no parágrafo anterior, a criança é o ser que mais notoriamente constrói conhecimento, suas pesquisas e observações eram voltadas para a construção e aquisição de conhecimento pelos homens do nascimento até a adolescência (Pádua, 2009). O que ocorre é que o lugar que mais se produz conhecimento é a escola, sendo o local privilegiado para o diálogo com a sua pesquisa.

Após inúmeras publicações relatando a evolução de seus estudos, em 1950 publica *Introduction à Épistémologie Génétique*, que em 1970 é publicado na forma de um breve resumo sob o título *Epistemologia Genética*. Nesta obra, após apresentar uma análise de

dados psicogenéticos, seguida de uma análise dos antecedentes biológicos e de um exame dos problemas epistemológicos clássicos, formaliza sua epistemologia psicológica (Ferracioli, 1999).

Para Abreu, Oliveira, Carvalho, Martins & Reis (2010), o termo epistemologia genética, dado por Piaget a sua obra, denota sua principal preocupação. Abreu et al. (2010) define o termo como:

A Epistemologia é definida como uma reflexão sobre os princípios fundamentais das Ciências: Episteme (Ciência, no sentido mais amplo, para os gregos, e, sobretudo, mas não apenas, fundamentos do conhecimento científico, para nós modernos) + logos (tratado, estudo), destacando, o autor, sua preocupação metodológica a respeito da forma como o conhecimento surge no ser humano, inclusive das raízes mesmas do conhecimento mais elementar, as quais não se absolutizam em um conhecimento primeiro, como, aliás, adverte o próprio Piaget logo na introdução: a grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. E nesse sentido, ele destaca que a Epistemologia Genética objetiva explicar a continuidade entre processos biológicos e cognitivos, sem tentar reduzir os últimos aos primeiros, o que justifica, e ao mesmo tempo delimita a especificidade de sua pesquisa epistemológica: o termo genético (p.362).

O desenvolvimento cognitivo da criança vai sofrendo mudanças ao longo de sua evolução, e para Jean Piaget a grande preocupação da Epistemologia Genética é explicar a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem. O fato da formação de capacidade cognitiva acontecer em períodos sucessivos decorre, principalmente, de que as competências que vão sendo adquiridas pelo sujeito ao longo de sua vida, pressupõem outras que lhes são anteriores (Pádua, 2009).

Para embasar sua pesquisa e demonstrar como a criança desenvolve sua inteligência através da sucessão qualitativa de fases, Piaget dividiu essa evolução por estágios do desenvolvimento.

De acordo com J.B Freire (2010), esses períodos foram divididos e denominados por Piaget como:

QUADRO N° 08 – Estágios do Desenvolvimento Infantil propostos por Jean Piaget

ESTÁGIO	PERÍODO
	Do nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Período

Sensório-motor:	das ações práticas e corporais, chamada de inteligência prática, terminando com início da linguagem.
Pré-operatório	Inicia a partir do surgimento da linguagem, por volta de dois anos, onde incorpora o estágio anterior e acrescenta os símbolos, a representação mental. Também é chamado de simbólico e permanece nele até completar mais ou menos 7 – 8 anos.
Operatório concreto	Com início no final do estágio pré-operatório, por volta de 8 anos, é marcado pelo início da cooperação e do raciocínio lógico. No entanto, este raciocínio lógico é limitado pelas ações concretas vividas pela criança. Ocorre em média, até os 11 - 12 anos.
Operatório formal	Que se inicia ao final do operatório concreto, por volta de 11 anos, início da adolescência, introduzindo o indivíduo no mundo dos sistemas e teorias. Período também chamado por Piaget de hipotético-dedutivo, onde o sujeito rompe as barreiras do concreto e se interessa por problemas hipotéticos.

Fonte: J. B. Freire, 2010, pp. 30-31.

Este capítulo abordou através das obras de Wallon, Vygotsky e Piaget, como ocorrem o desenvolvimento e a gênese da aprendizagem nas crianças, mostrando os estágios e os períodos desta construção. Lembrando também que no capítulo 1 também mencionamos a obra de Emília Ferreiro, que através da psicogênese da língua escrita, ou seja, como ocorre à construção da inteligência na criança em processo de alfabetização, demonstrou que esta criança é um sujeito ativo neste processo, e que ela vai construindo hipóteses no desenvolvimento desta inteligência, e estas hipóteses vão se aperfeiçoando ao longo dos estágios.

No próximo capítulo, estes autores serão novamente citados, assim como outros, todavia a abordagem será enfatizada a partir da peculiaridade mais singular e marcante da criança no processo de alfabetização, que é a brincadeira como meio de se desenvolver no mundo que a rodeia e a relação desta singularidade com a alfabetização.

CAPÍTULO 3 - O JOGO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DE ALFABETIZAÇÃO

Neste último capítulo do marco teórico, serão apresentados os principais aspectos de como o jogo e a brincadeira podem ser uma prática educativa significativa para o processo de aprendizagem e de alfabetização.

Retomando o que já foi abordado pelos teóricos Wallon, Piaget e Vigotsky, vimos nos capítulos anteriores a influência que o ambiente exerce sobre a criança, pois é dele que ela vai extrair os recursos para se desenvolver, onde em cada etapa do desenvolvimento ela vai assumindo um tipo de relação mais direta com seu meio. Ao pensarmos no ambiente escolar, no espaço da sala de aula, concluímos a necessidade de se planejar e organizar esse meio, propondo recursos lúdicos para que a criança se desenvolva conforme suas singularidades. Anteriormente, já comentamos que a principal atividade da criança na idade escolar de ser alfabetizada é a intensidade do brincar, e neste último capítulo embasaremos este mundo lúdico. Planejar momentos compatíveis com essa necessidade da criança mobilizam mudanças significativas e estruturais na escola, para que sejam oferecidos espaços não só na EI para os jogos e brincadeiras, mas também no ambiente do EF.

Quando o docente ignora as potencialidades infantis, vendo suas necessidades de jogar, movimentar e brincar apenas como fontes de transgressão ou barreiras para a aprendizagem, existe o risco real de serem puladas etapas fundamentais do desenvolvimento humano, e de que ela seja impedida de aproveitar e explorar esta fase em sua plenitude. Para a criança no processo de alfabetização, torna-se evidente a necessidade do trabalho que ainda é tido como o intelectual, aquele mais tradicionalmente formal, sendo conectado aos aspectos motores, lúdicos e expressivos, para que esse discente possa atingir estágios mais elevados no processo de aprendizagem.

Esta fase do desenvolvimento infantil, entre 4 e 7-8 anos de idade, período em que o aluno está em plena construção e interação com a língua escrita, é marcado por características predominantes e heterogêneas, e juntamente a isto, as crianças trazem consigo suas histórias e raízes para dentro da sala de aula, assim como também trazem suas angústias, anseios, medos, expectativas e curiosidades.

Para Chalita (2014) os professores alfabetizadores devem também ter sua formação

direcionada para este aspecto de acolhimento e afetividade positiva. Para o autor, o aluno tem mais facilidade, ou mais dificuldade, não necessariamente devido aos aspectos cognitivos, mas também por outros motivos, que podem ser a violência familiar ou também uma baixa acuidade auditiva e visual. Neste sentido, a escola tem o dever de ser um local cercado e privilegiado de todos os cuidados necessários para a aprendizagem deste aluno, eliminando todas as barreiras que desfavoreçam o seu desenvolvimento pleno, e uma dessas barreiras é a impossibilidade do uso da brincadeira pela criança.

O professor alfabetizador deve ter este olhar acolhedor e a sensibilidade de atender este direito do discente, o direito de ser entendido e compreendido como criança, e uma das principais formas de atender este critério é disponibilizando vivências prazerosas e motivadoras através do jogo e da brincadeira, pois como já mencionado enfaticamente aqui nesta pesquisa, a criança só sabe viver sua infância, e esta compreensão deve partir do adulto, e não o contrário.

Segundo J. B. Freire (2010), o sistema de ensino não deve erroneamente persistir com a premissa que se deve preparar a criança para um futuro distante, irreal e incerto, um futuro que inventaram para ela. Para o autor, assim é a educação atual, sempre preparando para o que ainda nem aconteceu, todavia, os quando, e os depois não existem, pois só existe um tempo para a criança, o tempo de brincar.

Para J. B. Freire (2010), “chega-se à constatação de que o presente, o real, o que existe, não existe, não é para se vivido; o passado é aquilo que se deixou de viver e o futuro é o que nunca chegará” (p.15).

Um ambiente motivador é a porta de entrada para uma aprendizagem significativa e efetiva, pois como já citado categoricamente nesta pesquisa, o ambiente mais estimulante e contextualizado para a criança na primeira infância é o recurso pedagógico através do lúdico.

Mora (2017) afirma explicitamente em sua obra, sobre a luz da neurociência, que somente se pode aprender aquilo que se ama, e a tarefa que a criança mais ama em sua relação com o meio e o mundo que a cerca, é o brincar. Um ambiente onde se prioriza o jogo e a brincadeira como recurso pedagógico, fará toda a diferença no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos em período de alfabetização. Para Mora (2017), um ambiente motivador interfere positivamente na formação do cérebro, enquanto ao contrário, um ambiente estressante, impedirá o desenvolvimento dos circuitos neurais que permitem a aprendizagem:

Un medio ambiente estable, estimulante y protector construye en el cerebro infantil los pilares sólidos para una enseñanza efectiva. Por el contrario, un medio ambiente adverso, castigador y estresante influye en, y de hecho impide, el normal desarrollo de los circuitos cerebrales que permiten ese aprendizaje normal. Empieza a haber conocimiento experimental y clínico acerca de, por ejemplo, los efectos de un medio ambiente estresante en el desarrollo normal del cerebro de los niños, entre los que se encuentran el aumento constante de hormonas como el cortisol y sus efectos neuronales negativos en el hipocampo, área clave de los procesos de aprendizaje y memoria. (Mora, 2017, p.58)

3.1 A Influência do Jogo e da Brincadeira no Desenvolvimento da Criança

O jogo, a brincadeira e o lúdico são fundamentais e imprescindíveis no desenvolvimento cognitivo, psicológico e biológico da criança. Aliás, quando citamos a influência do brincar no aspecto cognitivo, não nos referimos apenas ao aspecto conceitual da palavra, mas também estamos afirmando o fator cognição enquanto estrutura cerebral de desenvolvimento.

Para J.B.Freire (2010) não faz sentido nenhum para uma criança na primeira infância, que passou uma infância inteira brincando e interagindo com o mundo através deste recurso, de uma hora para outra, ser proibida pela escola de exercer este ofício ao transitar da educação infantil para o ensino fundamental, com a justificativa de que agora é o momento sério e de aprender. Segundo J.B.Freire (2010), não existe uma fundamentação coerente para explicar a imobilidade que a escola impõem aos alunos quando iniciam o ensino fundamental, pois, mesmo que fosse viável provar (e não é) que uma criança aprende melhor sentada e imóvel numa cadeira, esta proposta não poderia ser imposta desde o primeiro dia de aula, de forma descontextualizada e súbita.

A autora Almeida (1999), também discorda desta retidão a que os alunos são submetidos para que possam aprender, e seguindo o que preconizou Wallon e concordando com J. B. Freire (2010), no que tange a dimensão motora, salienta:

Quanto ao aspecto motor, é geralmente concebido como de ação perversa sobre a atividade intelectual, pois impede o desempenho cognitivo. O movimento é sempre associado à agitação e tumulto, portanto há uma grande preocupação em excluir o aspecto motor, uma vez que não se sabe lidar com ele na sala de aula. O movimento é sinônimo de desatenção, e como a atenção é necessária, passa-se a eliminar ao

máximo os movimentos, (...). (p. 90)

Kramer (2007) enfatiza que devemos reconhecer este potencial meio de desenvolvimento infantil, que é a brincadeira. Para Kramer (2007):

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. (Kramer, 2007, p.15).

Negar esta cultura infantil, a cultura do brincar, é mais uma das cegueiras dos sistemas de ensino, pois não existem motivos para não utilizar o lúdico como proposta pedagógica. O desenvolvimento da cognição é positivamente atingido por este recurso, pois um componente vital para que isto ocorra está presente na brincadeira, a imaginação.

De acordo J. B. Freire (2010), uma das principais características do brincar no desenvolvimento infantil é a exploração desta imaginação, onde neste caso, o aluno está aprendendo a pensar, pois ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento da cognição quando o aluno recorre ao pensamento criativo para dar novos significados a materiais que tinham outra finalidade. No exercício desta imaginação pelo discente nesta faixa etária, um copo de plástico, que normalmente jogaríamos fora, na criatividade dessa criança se transformará em um novo brinquedo, assim como pedaços de madeira viram mesas, um pente, um rádio ou prédios.

Borba (2007) afirma que nas sociedades de cultura ocidental a brincadeira é um sinônimo reduzidamente vinculado à infância e às crianças, e que ainda é considerada sem importância ou de menor valor do ponto de vista da educação formal, aparecendo com frequência ao significado de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.

Se a escola tem uma proposta pedagógica, não há por que não desenvolvê-la no contexto do brinquedo. Não há dúvidas que a escola tem por objetivo preparar as bases fundamentais para que a criança tenha acesso à leitura, à escrita e ao cálculo. Sendo assim, é evidente que se deve trabalhar com noções de tempo, espaço e características físicas dos objetos. Daí chega-se às noções lógicas de classificação,

seriação e conservação. Não sei por que essas noções não podem ser desenvolvidas num corpo que corre, que pula e que brinca. (J.B.Freire, 2010, p.35)

Concordando com o autor acima, Kramer (2007) cita que a criança quando constrói com pedaços descartados, reutilizando criativamente a partir de resíduos ou sobras, no brincar, elas estabelecem novas possibilidades de relações e combinações. Para a autora, as crianças viram as coisas pelo oposto e, assim, revelam a possibilidade de recriar, onde uma cadeira de cabeça para baixo pode se tornar um barco, um foguete, um navio, um trem e um caminhão. Sendo assim, podemos aprender com as crianças, que é viável alterar o rumo estabelecido das coisas.

Jean Piaget afirmou em suas pesquisas que a criança quando simboliza através de materiais reutilizados, dando outros significados para a finalidade concreta deste objeto através do brincar, na realidade ela está realizando uma adaptação do mundo dos adultos para o seu mundo, e para isso, ela deforma esta realidade para a sua brincadeira, fazendo os ajustes necessários para a leitura e interpretação deste mundo dos adultos a partir do seu ponto de vista. Borba (2007) menciona que:

Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. A criança encarna, dessa forma, uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber, pois, ao olharmos para ela, queremos ver a nossa própria infância espelhada ou o futuro adulto que ela se tornará. (p.34)

A ZDP, citada por Vygotsky, menciona que o que a criança aprende com a ajuda de um adulto, nada mais é do que o potencial que ela ainda pode avançar em termos de aprendizagem. No caso da brincadeira, quando a criança imita o mundo dos adultos através do simbolismo, ela está exercendo a ZDP, pois recrutará um pensamento além do que é convencional para seguir fielmente a realidade dos adultos.

Para Rosa, Kravchychyn & Vieira (2010), ao citarem Vygotsky, compreendem a brincadeira como um processo pelo qual a criança atende algumas de suas necessidades, sendo também um recurso para a aprendizagem, para o desenvolvimento da imaginação, da compreensão da realidade, da interiorização de regras e da gênese de uma proposta imaginária, base para o pensamento abstrato quando adulto.

Para Scalha, Souza, Boffi & Carvalho (2010), a brincadeira é algo salutar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, sendo algo característico da própria natureza infantil e uma necessidade psicológica, biológica e fisiológica.

Santos (2012), salienta que geralmente o que ocorre é que os adultos esquecem e tem resistência de reconhecer o direito salutar da criança de brincar, deixando de entender que o brincar é o trabalho da criança. Brincando a criança satisfaz suas necessidades, exercita suas expressões e potencializa o seu aprendizado. Para a autora, mesmo nas mais adversas condições de dificuldade, risco social e proibição, as crianças exercem esta atividade da melhor forma possível. Brincando o sujeito criança exercita sua criatividade e sua fantasia, organiza o mundo, domina papéis e situações e se desenvolve.

Através da brincadeira a criança ressignifica o mundo externo, internalizando e construindo seu próprio modo de pensar. A linguagem exerce um importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, pois sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos mentais básicos.

Santos (2012) afirma que por intermédio de situações lúdicas a criança representa eventos ocorridos em seu cotidiano, e pela imaginação e o simbolismo estas vivências são inseridas na brincadeira, onde a representatividade do cotidiano vivido acontece por meio da combinação entre as experiências que ocorreram com novas possibilidades de assimilação e reproduções do mundo real.

Já foi descrito nesta pesquisa em capítulos anteriores que tanto para Vygotsky (Zona de Desenvolvimento Proximal), bem como para Piaget (Estágios do Desenvolvimento), que o desenvolvimento cognitivo da criança não é um processo linear, mas evolutivo, e nessa evolução a imaginação se desenvolve. Para Santos (2012):

Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos. Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. (p.7)

Scalha et al. (2010) atenta que observando a desenvoltura das crianças com suas brincadeiras é possível inferir o grau de seu desenvolvimento motor e cognitivo, pois num ambiente lúdico é possível manifestar suas potencialidades e habilidades, enriquecendo sua aprendizagem, oportunizando através do brincar elementos essenciais que faltam para o seu desenvolvimento pleno.

Para Fonseca (2012), é possível a criança movimentar-se sem cognitividade, porém cognitividade sem movimento é impossível. Para o autor, é a partir do movimento que as

capacidades psiconeurológicas da aprendizagem se estruturam, e a principal forma de movimento da criança na faixa etária dos 4 aos 7-8 anos de idade, período do processo alfabetizador, é a intensidade do brincar.

De acordo com Fonseca (2012), existe uma relação inseparável entre o movimento e o meio da criança, onde a relação entre a motricidade e a cognição compreende uma totalidade expressiva, por meio da qual as funções cerebrais se estruturam. Para o autor, a relação da criança com o meio através do movimento é um requisito indispensável para a maturação das estruturas nervosas, sustentando efetivamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e biológico são maturados quando a criança tem ao seu alcance o direito de brincar. Para isso, Scalha et al. (2010), afirma que:

O brincar se torna importante, pois é o início do processo de aprendizagem: a criança brinca naturalmente, num processo biológico, inato e genético, com a mera finalidade de aprender a apreender. Pela brincadeira ela explora o seu corpo e o seu ambiente, desenvolvendo as sensações exteroceptiva, propioceptiva e vestibular. Além disso, sua curiosidade é estimulada, ela aprende a agir, adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração, tendo uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade. (p.81)

3.2 Concepções Pedagógicas acerca do Brincar

O lúdico tem influência direta e impactante no desenvolvimento biológico, cognitivo (cognitivo também do ponto de vista neural e sináptico), social, psicológico e cultural do sujeito criança. Neste sentido, uma proposta de aprendizagem através do jogo e da brincadeira é essencial, imprescindível e extremamente significativo para o ambiente escolar. Não faz sentido algum a escola negar este universo cultural infantil, a cultura do brincar, como proposta pedagógica na sala de aula.

Para a BNCC (2018), a escola deve ser um espaço democrático, inclusivo e inovador no processo de aprendizagem, onde os sistemas de ensino devem ajustar os seus currículos as características locais, regionais, nacionais e mundiais para atender as diversidades e peculiaridades dos discentes, assim como também proporcionar a este aluno condições de igualdade e equidade frente aos desafios. Ainda de acordo com a BNCC (2018), a educação

básica deve priorizar a formação integral e global da criança, onde o ensino deve ser significativo, e não um acúmulo de informações:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coerente de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (p.14)

De acordo com Torres (2002), para atender a toda esta diversidade é necessário analisar o contexto, para assim atuar sobre os aspectos que formarão a estrutura curricular da escola.

A escola deve ter a coragem e a sensibilidade para atender a esta vasta e rica cultura infantil do brincar, pois através da pedagogia do brincar, do jogo e do lúdico, é possível atender a toda esta diversidade e colocar todas as crianças envolvidas nesse processo em situação de igualdade, independente de suas singularidades, sejam elas deficientes ou não. Uma intervenção pedagógica através de uma proposta lúdica, por meio de jogos e brincadeiras, é um potencial recurso para a aprendizagem, pois os sujeitos inseridos neste contexto realizam suas atividades pela motivação intrínseca que o lúdico proporciona, ou seja, faz parte da natureza e da essência da criança este recurso, onde elas recrutam todos os seus processos cognitivos e orgânicos pelo simples fato de aprender a aprender.

“Um currículo compreensivo, capaz de diversificar respostas que se adaptem às diferenças, requer flexibilidade para proporcionar auxílios pedagógicos ajustados às características dos alunos, bem como requer abertura para torna-se sensível às conotações específicas do contexto onde adquire sentido” (Torres, 2002, p.135).

Neste sentido, é sem dúvida, possível afirmar, que o meio com maior significado, diversificado, inclusivo, totalitário e democrático para a criança aqui destacada, é a pedagogia do brincar, do jogo e do lúdico.

Como já mencionado nesta pesquisa, se a escola tem uma proposta pedagógica que leva em consideração a cultura e o contexto local e regional, aliás, todo projeto pedagógico

tem o dever de cumprir este requisito, e principalmente, que leve em conta os discentes e as singularidades do sujeito na primeira infância, não faz sentido algum deixar de utilizar o jogo, a brincadeira e o lúdico como recurso didático para uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Para Lima, Santos, Dias & Amorim (2016), ao pesquisarem a motivação de alunos para aprenderem inglês em uma determinada escola pública, evidenciaram que os alunos se sentiriam muito mais motivados se a escola e os professores utilizassem a música para ensinar, pois estes alunos adolescentes passavam a maior parte do tempo, quando estavam fora do muro que divide a escola da comunidade, escutando seus cantores estrangeiros, atividade muito marcante desta cultura. Ocorre o mesmo no caso do discente na primeira infância, pois a cultura principal e a forma de estar no mundo deste público, e que gera uma intensa motivação, é a brincadeira. Cada vez mais, devido a vários entraves sociais, o único local que a criança poderia brincar em segurança, é a escola. Neste sentido, as escolas que lidam com alunos em processo de alfabetização, crianças que estão em idade entre 4 e 7 anos, tem a obrigação de quebrar este muro que separa o que é cultura popular, no caso aqui cultura do brincar, do que é considerado o erudita, formal e acadêmica.

A criança só sabe viver a sua infância, e os jogos e as brincadeiras são reconhecidas formas de fornecer ao sujeito nesta etapa do desenvolvimento um ambiente motivador, prazeroso, que possibilita a criatividade (favorecendo novas sinapses) e a espontaneidade e, dessa forma, favorecem a construção de uma gama de habilidades cognitivas.

Corroborando com a obra de Mora (2017), onde o autor enfatiza que “solo se puede aprender aquello que se ama”, e o que a criança mais ama nesta fase é brincar sem se preocupar com o amanhã, Lima et al. (2016), menciona um pensamento célebre de Benjamin Franklin (1706-1790) para se referir a esta aprendizagem significativa, onde: “Tell me and I forget, Teach me and I remember, Involve me and I learn”, traduzindo para o português (Diga-me e eu esqueço, Ensina-me e eu me lembro, Envolve-me e eu aprendo).

Com base nestes, acreditamos que quando o professor favorece para a criança à ação do brincar através dos jogos e das brincadeiras, ele possibilita a ampliação da sua cultura lúdica; e, quando isso ocorre, amplia-se, também, o desenvolvimento das inúmeras capacidades inerentes ao próprio sujeito criança e ser humano, como: pensar, imaginar, perceber, movimentar-se, criar e etc., que irão permitir como já citado, o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança e, também, a aprendizagem efetiva.

Segundo P. Freire (1996), o educando traz para a escola uma leitura de mundo através do seu contexto e do círculo cultural e social que faz parte, afirmando para isso, que

anteriormente à leitura da palavra, o discente traz consigo uma leitura do mundo, e a leitura de mundo mais relevante, significativa e contextualizada que a criança na primeira infância constrói, são através das suas interações por meio das brincadeiras.

Para Bissoli (2009), o brincar coloca a criança em situação de igualdade com o mundo dos adultos, fazendo com que o sujeito evolua na sua totalidade, mas principalmente, evolua na aprendizagem significativa, onde a autora afirma:

[...] A cultura lúdica é formada por um conjunto de saberes sobre o brincar. Ela permite que uma brincadeira se inicie, considerando que o brincar produz uma realidade diferente da vida cotidiana [...] Os brinquedos de cada época, assim como os programas de televisão, os filmes, os livros, as músicas, influenciam a cultura lúdica, tornando-se temas de brincadeiras, em que a criança [...] atribui novos sentidos ao universo cultural em que vive quando brinca... Ela os vivencia de maneira ativa, não apenas como espectadora, criando novas interpretações, novas leituras [...] Ampliar a cultura lúdica da criança é contribuir para a ampliação das formas de socialização infantil, da experiência do processo cultural e da interação simbólica, mobilizando pensamento, linguagem, imaginação, percepção, memória, atenção, movimento. É intervir sobre o processo de desenvolvimento das mais diversas capacidades humanas (Bissoli, 2009, p. 345).

Embasados nestes fundamentos aqui demonstrados, pode-se inferir que quando o professor favorece a ação pedagógica por meio dos jogos, das brincadeiras e do lúdico, ele possibilita a ampliação e o desenvolvimento das inúmeras capacidades inerentes ao próprio sujeito criança e ser humano, como o pensamento, a imaginação, a percepção, a motricidade e a criatividade, capacidades que irão permitir o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Existem na literatura científica inúmeras definições para o jogo, a brincadeira e o brinquedo, no entanto, não será objetivo desta pesquisa entrar nesta discussão, pois inclusive para muitos autores o jogo, a brincadeira e o brinquedo são abordados como sinônimos. No entanto, para efeito desta dissertação, o termo jogo, brincadeira e brinquedo são aqui abordados como fazendo parte do conjunto chamado lúdico. No sentido pedagógico e didático de explicar o que está sendo construído do ponto de vista da cognição, do desenvolvimento e da aprendizagem, utilizaremos o que apresentou Kishimoto (2003), citada por Leal & Silva (2011) com relação aos jogos e brincadeiras:

QUADRO N° 09 – Agrupamentos e Classificação dos Tipos de Jogos e Brincadeiras

CATEGORIAS		Características:
1ª	Jogos e brincadeiras de faz de conta	Pode também ser denominado de papéis, simbólico, imaginativo, ou sociodramático, são aquelas brincadeiras nas quais as crianças assumem papéis e fingem que uma ação ou objeto tem um significado diferente daquele que lhe é atribuído habitualmente. São as brincadeiras de simulação, nas quais se sobressaem as atividade de imitação. Por exemplo, a criança assume o papel de mãe, fingindo que uma boneca é uma criança pequena e que um objeto qualquer é um pente.
2ª	Jogos e brincadeiras tradicionais infantis	São aquelas brincadeiras que fazem parte da cultura popular e são transmitidas, anonimamente, de geração em geração, principalmente por meio da oralidade.
3ª	Jogos e brincadeiras de construção	São aquelas brincadeiras nas quais a criança constrói ou cria alguma coisa a partir de materiais da natureza, como terra e água, ou de peças industrializadas, como blocos de madeira especialmente fabricados para montagem de casas em miniatura. Estão diretamente relacionados às brincadeiras de faz de conta, já que as crianças constroem casas, móveis e cenários para os jogos simbólicos que desenvolvem.
4ª	Jogos e brincadeiras de regras	São aqueles jogos nos quais as regras orientam as ações de cada jogador, como acontece, por exemplo, no xadrez, no baralho, no dominó, entre outros. Embora tais jogos caracterizam-se pela existência de regras, é fundamental observar que estas também podem estar presentes em outros tipos de brincadeiras.
5ª	Jogos e brincadeiras didáticos	São aqueles jogos que são inseridos no cotidiano escolar, de modo planejado, com finalidades claramente articuladas ao currículo dos diferentes saberes. Tais jogos, além de propiciarem diversão, integram o mundo infantil à esfera escolar com fins didáticos. A inserção de situações de uso desses jogos é planejada por um adulto, que medeia a participação das crianças, explicitando, por meio de orientações verbais e pelos modos como os objetos são

		dispostos no ambiente, uma intenção previamente planejada com fins de aprendizagem de conteúdos curriculares.
--	--	---

Fonte: Leal & Silva 2011, p.56.

Para Kishimoto (2003), citada por Leal & Silva (2011), apesar de didaticamente existir uma separação por categorias, todo jogo é educativo em sua essência, pois a criança sempre se educa em qualquer tipo de jogo e brincadeira, pois para a autora, toda a brincadeira contribui para o desenvolvimento e para as aprendizagens infantis.

Ainda neste sentido, sobre o jogo e o brinquedo como componente didático e educativo, Brandão, Ferreira, Albuquerque & Leal (2009), citando Kishimoto (2003), fundamentam que:

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...]. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de seqüência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (p.13)

O jogo, a brincadeira e o lúdico têm como característica fundamental o fato de serem instrumentos facilitadores e motivadores para uma aprendizagem significativa, podendo e devendo ser melhorados e sistematizados no cotidiano escolar, e não somente ser visto como algo de menor importância e restringido erroneamente como recreação, ocupação do tempo ou prêmio para os alunos que acabaram as tarefas tidas como importantes. A literatura sobre este assunto é imensa, e não faltam embasamentos científicos para fundamentar o seu uso. No entanto, ainda existe uma resistência enorme das instituições de ensino em pautar seu planejamento e projeto pedagógico tendo o lúdico como elemento norteador no trabalho com crianças entre 4 e 7-8 anos de idade, principalmente as crianças de 6-8 anos, aquelas que estão sistematicamente no ciclo de alfabetização. O primeiro contato com a língua escrita, como já destacado, inicia-se muito antes da criança entrar na educação infantil, por volta dos 4 anos de idade, como já afirmou Emilia Ferreiro, ou seja, já está em plena construção,

porém, a partir da sua própria fase do desenvolvimento e hipóteses, que neste caso, é o ponto de vista de uma criança em pleno período de faz de conta, como descreveu Piaget. No próximo item deste capítulo será fundamentado como este recurso pedagógico do brincar pode e deve ser utilizado como este instrumento facilitador, motivador e de aprendizagem significativa com os discentes em processo de alfabetização.

3.3 O Jogo e a Brincadeira como Intervenção Pedagógica no Processo de Alfabetização

Como já destacado nesta pesquisa e baseado nos autores que sustentam este marco teórico, o lúdico demonstrou claramente ser um eficiente componente a se considerar na proposta pedagógica do ambiente escolar, colocando a criança em sintonia com a sua corporeidade, pois ela nesta fase tem como característica principal a intensidade motriz, assim como também, situa o sujeito em situação de igualdade com o mundo. Neste sentido, uma pedagogia do brincar, do jogo e das atividades lúdicas, além de seus aspectos integradores, tem por destaque aproximar e contextualizar o universo da criança, podendo ser considerado um elemento facilitador da aprendizagem significativa, exercendo influência direta para o processo de desenvolvimento. As habilidades estruturais que uma proposta lúdica proporciona não são tão somente apenas aquelas relacionadas aos aspectos cognitivos, mas também, aquelas relacionadas aos aspectos motores e afetivos. Wallon afirmou em sua obra a importância e a interdependência das três concepções (motora, afetiva e cognitiva) na construção do conhecimento, pois o prazer e a motivação que o jogo, a brincadeira e o lúdico despertam é preponderante para uma relação de afetividade positiva no processo de aprendizagem com crianças no processo de alfabetização. As dificuldades apresentadas pelos discentes ao iniciar formalmente o processo de alfabetização pode não ser apenas um problema específico e pontual na aprendizagem da língua escrita, mas sim, também pode ser resultante de toda uma vivência com o seu corpo e de sua interação com o universo até aquele momento, e neste caso, o eixo norteador da interação com o mundo e do corpo do sujeito criança é através do brincar.

O brincar é o principal mecanismo de atuação da linha de abordagem chamada psicomotricidade relacional. A psicomotricidade divide a atividade motora em duas linhas, a psicomotricidade funcional, que é mais diretiva e prioriza as habilidades requisitórias envolvidas no ato de escrever, e a outra linha é a chamada psicomotricidade relacional como mencionada no início do parágrafo. No entanto, como o brincar é o eixo da atividade relacional, esta acaba por desenvolver todas as habilidades de prontidão envolvidas no ato da

escrita, porém de uma forma contextualizada e toda lúdica, onde o desenvolvimento destas habilidades será pautado pela afetividade positiva, pelo prazer e pela motivação que a brincadeira incita.

Para Le Bouch (1987), a aprendizagem através do movimento é uma proposta que deve ser adotado pela instituição de ensino como uma educação básica. A principal forma de interação através do movimento nos discentes é por meio de sua maior especialidade, o brincar. Neste sentido:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (Le Bouch, 1987, p.11).

A atenção, como já destacada em outro capítulo desta pesquisa, é fundamental para que ocorra de fato a aprendizagem, pois como citado por Mora (2017), a atenção é como um foco de luz que ilumina a aprendizagem. Se a proposta de aula não for contextualizada, prazerosa e que leve em conta a principal forma do discente atuar sobre o mundo, dificilmente ele terá o foco necessário, e o brincar envolve diretamente a afetividade positiva, fundamental para envolver o aluno.

Para Le Bouch (1987), a falta de interesse do aluno pela atividade ensinada pelo professor pode ser de origem afetiva e corresponder assim a dificuldades de estruturação da sua personalidade, onde esta falta de motivação, resultado da desatenção, é por vezes devida a forma como o docente apresenta o conteúdo de aula, incitando o aluno a uma intensa passividade.

Para Kishimoto (1994), através de uma aula lúdica, o discente é instigado a acionar sua construção criativa, sendo sujeito ativo da sua aprendizagem. Por intermédio do jogo e da brincadeira o aluno provoca o desejo de conhecer, o interesse de participar e o prazer da conquista. Ainda de acordo com Kishimoto (1994), a criança percebe que existe um contexto quando a proposta de aula é dinâmica e lúdica, onde a brincadeira passa a ser envolvente e a concentração e atenção do aluno fica favorecida, assimilando e acomodando os conteúdos com mais facilidade e significado.

Para Goulart (2007) o lúdico deve ser priorizado na organização didática da proposta pedagógica para os alunos que iniciam o ensino fundamental, e conseqüentemente, também

iniciam a alfabetização sistêmica, devendo ser concebida em função do universo vivido pelas crianças nesta fase, e também em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. Ainda de acordo com a autora:

No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação. (p.89)

Segundo Leal, Mendonça, Morais & Lima (2008), a essência da vida de qualquer criança na primeira infância é a brincadeira, e não se faz necessário que algum adulto ensine ela como é que se brinca, pois o lúdico, o jogo e a brincadeira fazem parte da rotina delas desde muito pequenas. Ainda para os autores, os professores e professoras devem apresentar outras possibilidades e formas para além daquelas que os alunos em idade de alfabetização já sabem, pois este recurso camufla um enorme estímulo: brincando, jogando e através do lúdico, elas terão valiosas oportunidades de estarem em contato com práticas de letramento diversas, ao mesmo tempo em que refletem sobre o sistema de escrita.

Para Leal et al. (2008) o docente ao proporcionar o jogo e a brincadeira em sala de aula ou no ambiente escolar, devem planejar estas atividades com a intencionalidade necessária, e não apenas o brincar pelo brincar, pois o brincar pelo brincar, a criança já é especialista.

Ainda neste sentido, o governo brasileiro criou em 2012, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde neste programa de estado, os professores das redes públicas de todo o país passam por formações continuadas para alcançarem índices satisfatórios com as crianças do ciclo de alfabetização. Ainda sobre o PNAIC, dentre as estratégias desenvolvidas dentro do programa, estão atividades contextualizadas e diversificadas para o processo de alfabetização, e dentre estas atividades estão o uso de jogos e brincadeiras para as turmas de alfabetização. Além desta capacitação, todas as escolas do país que lidam com o ciclo de alfabetização recebem o material do PNAIC contendo jogos e brincadeiras para alfabetizar.

Leal et al. (2008) apresenta algumas etapas que os professores devem se pautar ao adotarem o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização:

- ✓ Os objetivos pedagógicos devem nortear o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização: brincar por brincar pode ser divertido, mas não necessariamente contribui para o processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ As atividades podem contemplar objetivos diversos; cabe ao professor e à professora focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para uma dada turma;
- ✓ O planejamento é essencial para o sucesso de um projeto: cada atividade deve se articular com outras (anteriores e posteriores), para que a aprendizagem se dê progressivamente, sempre conduzindo ao momento/produto final;
- ✓ O mero improviso também não deve conduzir a escolha de jogos para a apropriação do sistema de escrita: realizar determinado jogo como atividade esporádica exige reflexão do professor e da professora sobre a contribuição desse jogo no processo de alfabetização dos alunos que dele participarão;
- ✓ A motivação pelo prazer é o princípio de tudo e deve ser realimentada a cada etapa dos projetos: alunos motivados se envolvem mais facilmente nas atividades e, conseqüentemente, estão mais dispostos a aprender. (Leal et.al, 2008, p.35)

Borba (2007) afirma que o professor ao propor o uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização deve atentar quais são as finalidades pedagógicas desta e qual o contexto da sala. Ainda para a autora, o uso do lúdico pelo docente com intencionalidade pedagógica na alfabetização, como qualquer outra proposta didática, deve preconizar: a forma como serão apresentadas; ser democrática e ser construído junto ao aluno; o professor deve se posicionar de forma atuante e facilitadora na promoção de uma experiência lúdica; ter muito bem estabelecido que o que se quer não é somente uma animação, e sim a possibilidade de fomentar por meio da motivação do brincar, estabelecer significativas e contextualizadas relações com o objeto do conhecimento.

Muito pelo contrário, dos atores envolvidos no processo de aprendizagem, o docente, neste caso, é ator fundamental, peça chave, ao adotar o uso do lúdico, do jogo e da brincadeira com os discentes em situação de alfabetização. A brincadeira tem um enorme potencial de desenvolvimento das mais variadas habilidades, já descritas nesta pesquisa, não acabando em si, e neste caso, estas outras possibilidades podem não ser observadas pelos alunos, cabendo ao professor ser o mediador e facilitador destas construções. Leal, Albuquerque & Leite (2005), ao citar Kishimoto (2003), afirmam que o jogo quando é utilizado na sala de alfabetização com finalidade pedagógica, é demasiado dependente da influencia externa, neste caso, a intervenção do professor, para isso:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (Leal et al. 2005, cita Kishimoto 2003, p.117)

Ainda a respeito do papel do docente na condução pedagógica ao utilizar o lúdico em turmas de alfabetização, Leal et al. (2005), ao citar Mrech (2003), enfatizam que:

A esse respeito, também se pronuncia, afirmando que “brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando às situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos conhecimentos. É assumindo esse pressuposto que defendemos a utilização de jogos na alfabetização. (p.117)

Para Coutinho (2005), as brincadeiras que estimulam a oralidade, os jogos de trava-língua, as atividades com uso de parlenda (brincadeira muito comum na primeira infância, que perpassa gerações) e outras atividades lúdicas que possibilitem a exploração dos sons iniciais (aliteração) e finais (rima) são essenciais neste processo de alfabetização, pois estas brincadeiras ajudam os alunos a perceberem que a escrita representa os sons da fala, estimulando o discente a ter uma maior consciência fonológica.

Concordando com Coutinho (2005), Borba (2007) também afirma que é possível aprender por meios das brincadeiras e dos jogos em turmas de alfabetização:

No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. (p.43)

Segundo Borba (2007), existem diversas formas de agregar o lúdico pelo docente no processo de aprendizagem e alfabetização, no entanto, para que o jogo e a brincadeira seja de fato uma atividade pedagógica lúdica, é importante que o professor facilitador da aprendizagem significativa, promova o protagonismo do aluno, permitindo as suas próprias decisões, as escolhas, as descobertas, as perguntas e as prováveis soluções por parte da criança, pois do contrário, poderá ser entendida apenas como mais uma das atividades de repetição, desmotivando o aluno.

As brincadeiras com o uso da língua faz parte das atividades que as crianças realizam além dos muros da escola. Como já mencionado, os alunos quando brincam com as músicas,

cantigas de roda, parlendas e desafiam os amigos com distintas adivinhações, estão se envolvendo com práticas de letramento de uma forma lúdica e prazerosa. Essas brincadeiras utilizam como objetivo o uso de formação de palavras, ajudando as crianças no processo de alfabetização.

De acordo com Leal & Silva (2011), ao propor que os discentes brinquem com as palavras, o professor estimulará as crianças a desenvolverem a capacidade de refletir ludicamente sobre elas, tornando tal conhecimento significativo, pois resgatará as próprias experiências culturalmente vividas em seu contexto. Ainda para os autores, ao oportunizar estas interações lúdicas na sala de aula, o professor estará adotando uma estratégia pedagógica valiosa, contribuindo diretamente para o processo de alfabetização.

Leal et al. (2005), ao citar Kishimoto (2003), orientam para que a estratégia do docente ao utilizar o jogo e a brincadeira não seja exclusivamente apenas um conjunto de exercícios na aprendizagem da alfabetização, assim como também, não seja totalmente lúdico, perdendo o caráter didático, afirmando para isso:

É necessário buscar um equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa, quando temos objetivos didáticos a alcançar: O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, ao contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino. (Leal et al. 2005, cita Kishimoto 2003, p.118)

Leal, Albuquerque & Morais (2007) reforçam que é possível que ocorra aprendizagem efetiva e significativa em turmas de alfabetização por meio de jogos e brincadeiras, afirmando que a proposta lúdica quando concebida com a finalidade pedagógica de alfabetizar os discentes são potenciais aliados dos docentes. As autoras citam 3 exemplos de jogos que impactam positivamente os sujeitos inseridos neste processo:

Podemos citar, para fins de exemplificação, três tipos de jogos: (i) os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; (ii) os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som); (iii) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas. (Leal et.al, 2007, p.80)

Leal et al. (2005) enfocam a influência direta e o lugar de destaque que o professor exerce ao propor a utilização de jogos e brincadeiras em turmas no ciclo de alfabetização e no devido acompanhamento dos discentes na construção destas tarefas.

Segundo as autoras, além de programar a proposta e elencar os jogos e brincadeiras direcionadas acerca das finalidades pedagógicas, o envolvimento do docente como facilitador das interações e construções durante o jogo é essencial, pois o professor equilibra a turma pela sua postura de ouvir, de dar atenção, de alegria diante dos acertos dos alunos e de encorajamento e motivação diante do erro ou derrota.

Leal et al. (2005) destacam a importância do uso do lúdico, dos jogos e das brincadeiras em turmas no processo de alfabetização:

Lançar mão da bagagem cultural desses alunos e da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não podemos perder de vista, se quisermos um ensino desafiador, lúdico e construtivo. Assim, os jogos podem ser utilizados em um trabalho mais dirigido por parte dos professores, em situações de aula. Através dos jogos ajudamos os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais. Enfim, conduzimos bons momentos para que os alunos aprendam brincando (ou, se quisermos pensar desse modo, brinquem aprendendo). (pp.129-130)

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

O processo da investigação científica é o meio que pressupõe a utilização de métodos científicos, buscando informações fiéis e impactantes. Integrado por múltiplas fases atreladas entre si, o percurso é racional e complexo. Campoy (2016) cita que a pesquisa científica procura compreender, identificar, corrigir ou adotar um saber. "Su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistémica y metódica" (Campoy, 2016, p. 29).

Miranda (2012) menciona que a investigação científica é um método para averiguar a factualidade, permitindo descrever, explicar, generalizar e inferir fenômenos que ocorrem na natureza, na sociedade, e no caso desta pesquisa, no comportamento infantil.

Todavia, ao compreender que a investigação científica implica em uma metodologia, cabe aqui salientarmos o seu significado: o conceito método deriva do grego *méthodos*, que significa dizer: ‘caminho para chegar a um fim’. Ou seja, é maneira de proceder, a estruturação de um conjunto de fases a serem atendidas no estudo de uma ciência.

Gil (2008) destoa deste conceito, afirmando que os termos método e método científico são conceitos diferentes. O autor explica que método é o caminho para se chegar a um determinado fim, como já mencionado acima, e método científico é um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (p. 8).

Campoy (2016) atenta que o método se refere a uma sequência de passos que seguem uma pesquisa no sentido de se obter os conhecimentos válidos. Neste sentido, Marconi & Lakatos (2003) definem o método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo” (p. 83). Completando estas afirmações, as autoras salientam que o método direciona o caminho a ser seguido, rastreando erros e auxiliando nas decisões do pesquisador.

De acordo com Miranda (2012) existe uma estreita relação entre os conhecimentos científicos, a investigação científica e os métodos científicos, apontando que um conceito é interdependente do outro. O ciclo de relação entre eles, segundo a autora, pode começar com qualquer um dos três.

Ante as afirmações aqui expostas, e após a observação do que os diversos autores afirmaram a respeito do método, acreditamos que Campoy (2016) defina de modo mais contudente o que é de fato a metodologia de uma investigação:

consiste entonces en un conjunto coherente y racional de técnicas y procedimientos cuyo objetivo fundamental es implementar procesos de recolección, clasificación y validación de datos y experiencias provenientes de la realidad, y a partir de los cuales pueda construirse el conocimiento científico. (p. 37)

Estes embasamentos classificam a investigação científica como algo sistematizado, delineado e com a capacidade de trazer as respostas aos problemas propostos, devendo disponibilizar ao investigador formas para que se resolvam as devidas respostas sobre as questões apresentadas.

Campoy (2016) preconiza algumas diretrizes para o delineamento de uma investigação de boa qualidade, de forma coerente e objetiva, orientando que esta deve ser: bem definida e baseada em conceitos comuns; a descrição deverá ter o máximo de detalhes; o planejamento tem de ser criterioso; a validade e a viabilidade dos dados deverão ser comprovadas; nas conclusões, o investigador terá de ter o zelo de ajustar os dados aferidos no trabalho.

Marconi & Lakatos (2003) enfatizam que a metodologia científica é:

Mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias. Podemos afirmar até: a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado, e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz. (p.17)

Tendo até aqui como referência as definições pontuadas por Campoy (2016), Miranda (2012), Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2003), é possível entender os caminhos necessários para a obtenção de um resultado suficiente na investigação, cujo foco é encontrar as respostas para a problemática por intermédio da escolha do método científico.

4.1 Problema da Pesquisa

O problema que norteia esta pesquisa visa averiguar qual é o tempo e a intencionalidade que os professores do ciclo de alfabetização, da Escola Municipal Dr. Roberto Shoji, de Praia Grande – SP, destinam para o jogo e a brincadeira.

O interesse pelo tema decorreu em virtude das observações do autor, que há 8 anos leciona em turmas de educação infantil e ciclo de alfabetização. Como docente especialista na disciplina de Educação Física, observei o quanto é prazeroso e significativo para estes alunos às atividades que envolvem o lúdico, o jogo e a brincadeira, ficando evidente e explícita a alegria e a empolgação destes discentes quando a proposta envolve este instrumento, fazendo com que assimilem de forma contextualizada e prazerosa os processos necessários para a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante a destacar, é que a alfabetização corporal, antecede a alfabetização sistêmica de escrita. Habilidades fundamentais para a o desenvolvimento da alfabetização sistêmica, tais como a orientação espacial, orientação temporal, a lateralidade e as práticas de rima e aliteração, tão presentes nas brincadeiras infantis, estão diretamente presentes nestas interações. Está amplamente descrito na literatura científica, através das áreas psicológicas, pedagógicas e do desenvolvimento infantil, o potencial dos jogos, das brincadeiras e do lúdico no desenvolvimento integral de crianças na primeira infância. A escola, muitas vezes, trata de forma separada o brincar das atividades tradicionais de sala de aula, colocando o jogo e a brincadeira como o momento da recreação e do divertimento, sem atentar para o todo o potencial de aprendizagem que o lúdico envolve.

Assim sendo, no decorrer de um estudo estritamente minucioso acerca da temática estabelecida, e na atuação pedagógica do pesquisador, algumas inquietudes foram surgindo:

1. Qual é o tempo que os professores em turmas de alfabetização destinam ao jogo e a brincadeira?
2. Quando usam o jogo e a brincadeira em sala, qual é a finalidade?
3. Com que frequência os professores aplicam o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização?
4. Qual é a concepção sobre o jogo e a brincadeira?
5. Quais são os fatores que impedem ou possibilitam o uso desta proposta pedagógica?

Frente a essas questões e após aprofundamento teórico, a presente pesquisa possui o seguinte problema central, a saber: **Qual o tempo e a intenção que as professoras do ciclo de alfabetização destinam para o jogo e a brincadeira?**

O problema de pesquisa, de acordo com Campoy (2016), é componente essencial numa investigação : “es el punto de partida de toda investigación. Es probablemente la etapa más importante del proceso de investigación, ya que implica varios pasos interrelacionados” (p. 48). Marconi & Lakatos (2003) mencionam que a questão é um dilema, teórico ou prático, no conhecimento de alguma coisa de real importância: “definir o problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos. Na formulação de um problema deve haver clareza, concisão e objetividade” (p. 159).

Assim sendo, com a finalidade de que a presente dissertação atendesse a todos os critérios necessários, foram buscados os referidos autores para que o problema de pesquisa fosse planejado com a maior objetividade possível. A formulação do problema é uma atividade complexa e denota conhecimentos prévios da temática, afirmam Marconi & Lakatos (2003). As autoras orientam para que o problema seja considerado viável, deverá atender aos requisitos da viabilidade, da relevância, da novidade, da exequibilidade e da oportunidade.

De acordo com o exposto e partindo da afirmação dos diversos autores, de que o brincar é a principal forma da criança na primeira infância agir, sentir e pensar sobre o mundo, e se desenvolver como ser humano, principalmente o desenvolvimento que se refere ao processo de aprendizagem, entender o que os professores entendem a respeito do brincar no ambiente escolar, estudar o tempo e a intencionalidade que os docentes dispõem desta proposta com as crianças em processo de alfabetização, e quais os motivos que levam os docentes a adotarem ou não esta prática pedagógica no processo de alfabetização, torna-se de grande relevância. O ensino que perpetuou durante décadas (e ainda perpetua em muitas escolas) de separar o movimento, o brincar, o jogo e o lúdico dos conteúdos tradicionais de sala de aula, e também em turmas de alfabetização, acabou influenciando enormemente as práticas pedagógicas, considerando tais atividades como de menor valia e sem relação com as aprendizagens.

Porém, mais recentemente, a partir de pressupostos teóricos mais voltados para os estudos da aprendizagem, do desenvolvimento, da psicologia e da psicomotricidade, vem alimentando uma visão mais integradora, que fundamenta a influência do jogo e da brincadeira para o processo de construção da inteligência e da cognição.

Utilizar o lúdico, o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica em turmas de alfabetização é realmente uma tarefa desafiadora para os professores nos dias de hoje. Porém, ouvir estes docentes, e entender que concepções eles trazem sobre o jogo e a brincadeira, pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento pedagógico dos discentes.

4.2 Objetivos Geral e Específicos

4.2.1 Objetivo Geral:

Analisar o tempo e a intencionalidade empregado pelo docente para o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Fundamental.

4.2.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Analisar se existe uma intencionalidade pedagógica do professor ao oportunizar o uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização.
- ✓ Analisar o tempo e a frequência destinados ao jogo e a brincadeira no processo de alfabetização.
- ✓ Indagar os entraves, as dificuldades e os motivos que se opõem, ou não, a utilização destes recursos pedagógicos no processo de alfabetização.

4.3 Decisões Metodológicas: Enfoque e Desenho

No sentido de responder ao problema que fundamenta esta dissertação, e também esclarecer as perguntas propostas pelos objetivos geral e específico, essa pesquisa teve por critério escolher o paradigma **qualitativo** de investigação, tendo em vista que este trabalho tem como característica a investigação social. A adoção deste tipo de enfoque se justifica devido à necessidade de utilizar um modelo de investigação que levasse em conta a subjetividade do objeto analisado, já que, ao investigar sobre o tempo e a intencionalidade do jogo e da brincadeira em turmas de alfabetização, de acordo com os docentes, abarcaria uma diversidade de opiniões.

De acordo com Miranda (2012), este tipo de enfoque analisa a fenomenologia social, sendo que os dados não são passíveis de medição, portanto é qualitativo, averiguando a realidade. Ainda de acordo com o autor, o enfoque qualitativo é holístico, encontra-se sobre um contexto, apresenta flexibilidade no desenho de investigação e tem como objetivo entender a situação.

Campoy (2016) cita Denzin y Lincoln (2011) para se referir ao enfoque qualitativo, onde afirmam que “la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el

mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visible el mundo. Esas prácticas transforman el mundo”.

Campoy (2016) orienta que a investigação qualitativa direciona para um enfoque interpretativo e naturalista do mundo. O autor salienta ainda que o mecanismo da investigação qualitativa se dá na possibilidade de averiguar as coisas em seu meio natural, dando sentido, ou ainda interpretar os fenômenos os significados que os envolvidos lhe atribuem.

Na escolha deste paradigma, focando trazer luz a questões muito particulares, e considerando o tema aqui descrito, foi viável estabelecer uma análise interpretativa dos dados colhidos, dando assim contexto às informações. Neste sentido, foi possível obter informações relevantes e minuciosas acerca da importância e da intencionalidade que os docentes atribuem a respeito do jogo e da brincadeira na aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização.

Sandín Esteban (2003), citado por Campoy (2016) afirma que:

la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (p.232)

Com base no que foi exposto, e buscando preencher os questionamentos e as exigências deste trabalho, foi pertinente tomar por decisão utilizar como método de pesquisa a fenomenologia, pois sua finalidade “es estudiar las esencias de las cosas y de las emociones” (Campoy, 2016, p. 240). Para o autor, a fenomenologia é definida como uma ciência descritiva e rígida, mostrando e explicando o ser em sua essência:

La fenomenología parte del supuesto de que hay en las cosas una esencia a la que se puede acceder a través de las observaciones empíricas que, relacionadas entre sí, permiten la representación de dicho fenómeno en la conciencia, sin recurrir a las teorías, deducciones y suposiciones procedentes de otras disciplinas. (Campoy, 2016, pp. 240-241).

Segundo Groenewald (2004), citado em Campoy (2016), numa investigação fenomenológica, a descrição é a palavra chave. Neste sentido, para o autor, o pesquisador descreve os fenômenos com toda precisão, tendo o cuidado de rejeitar situações pré-determinadas, ainda assim, sem deixar de manter a fidelidade dos fatos. Os professores do ciclo de alfabetização são os sujeitos arrolados nesta investigação, e a decisão por este

método se dá pela compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva das pessoas envolvidas.

Neste sentido, o caráter adotado por esta investigação foi a do tipo descritiva, pois permitiu a produção de dados descritivos, ou seja, as respostas dos docentes. Assim sendo, foi realizada a entrevista, o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, cabendo destacar, que em momento algum, ocorreu a interferência do investigador.

Para Bernal (2006), a investigação descritiva tem como finalidade prioritária a capacidade para elencar os traços essenciais do objeto de estudo, assim como a descrição minuciosa das partes, das categorias ou as classes do referido objeto.

Ao fundamentar a pesquisa neste caráter, e confiando as recomendações dos especialistas e teóricos sobre a metodologia da investigação, constatamos de forma plena que a referida pesquisa não nos permite fazer qualquer juízo acerca do objeto em estudo, apenas descrevê-lo. Para Bernal (2006):

La investigación descriptiva es uno de los tipos o procedimientos investigativos más populares y utilizados por los principiantes en la actividad investigativa. Los trabajos de grado, en los pregrados y en muchas de las maestrías, son estudios de carácter eminentemente descriptivo. En tales estudios se muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera. Pero no se dan explicaciones o razones del porqué de las situaciones, los hechos, los fenómenos, etcétera.(p.112)

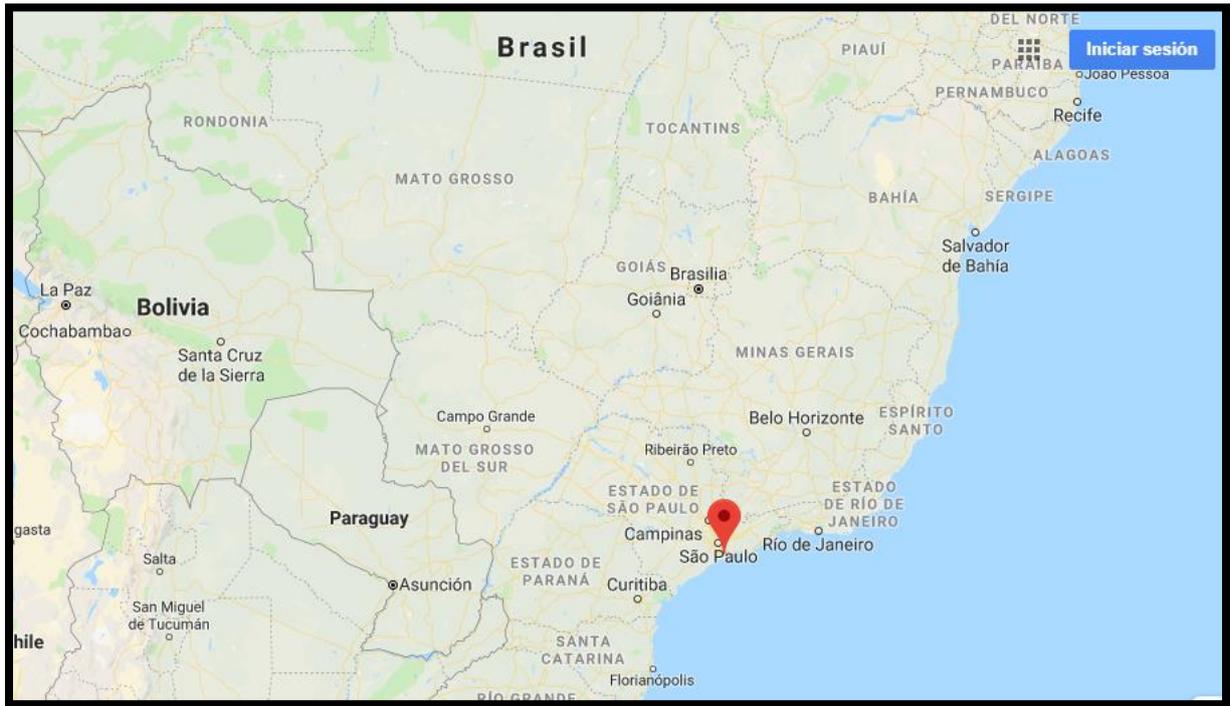
4.4 Contexto da Pesquisa

A unidade de ensino arrolada como base de investigação para a coleta de dados sobre a utilização do jogo e da brincadeira em nas turmas do ciclo de alfabetização está localizada na Estância Balneária de Praia Grande, litoral do Estado de São Paulo, Brasil. O município é considerado como estância, pois atende os requisitos necessários preconizados pelos órgãos de governo para o turismo. No Brasil, segundo o Ministério do Turismo, a cidade é a 4ª mais visitada do país, sendo que na temporada de verão, chega a receber 2 milhões de turistas.

Já em relação aos seus moradores, dados mais recentes preconizam que o município está aumentando o número de habitantes em 6 mil pessoas por ano nos últimos 5 anos. A população estimada para o ano de 2019, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) é de 325.000 habitantes.

O mapa abaixo localiza de forma pontual o contexto da pesquisa, destacado em vermelho.

FIGURA N° 03 – Localização de Praia Grande



Fonte: Google Maps. Acesso em: 06 julho 2019.

Com relação a sua costa, Praia Grande conta com 22,5 quilômetros de faixa de areia, e é dividida em 12 praias. A cidade possui 147 quilômetros quadrados de área e é dividida em 32 bairros.

A unidade municipal de ensino investigada nessa dissertação localiza-se em uma região mais periférica da cidade, chamada de 3ª zona. No entanto, o poder público tem investido crescentemente na sua urbanização, sendo que todos os bairros de Praia Grande possuem escolas, creches, transporte público e pavimentação.

FIGURA N° 04 – Vista aérea do município de Praia Grande



Fonte: <https://www.brasilvip.net/passagem-para-praia-grande-sp/#gallery-1>. Acesso em: 06 julho 2019.

Praia Grande aponta dados significativos em âmbito educacional. Segundo dados divulgados pelo IBGE, 97,6% das crianças com idades entre 6 a 14 anos estão escolarizadas.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (o IDEB é uma avaliação nacional externa, formulada pelo Ministério da Educação – MEC, e visa indicar a qualidade do que os alunos estão aprendendo no país todo, e ao mesmo tempo definir objetivos para a melhoria do ensino. O IDEB foi concebido em 2007 e verifica dois parâmetros: o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações), em avaliação realizada no ano de 2017, indicador mais recente, Praia Grande obteve nos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF (alunos do 1º ao 5º ano), a nota de 6,4. O Brasil possui ao todo 5.570 municípios, onde a nível nacional, Praia Grande ocupou a 1.248ª colocação.

Praia Grande até o ano de 2018 atingiu o número de 43.517 alunos matriculados no EF. Cabe destacar que de acordo com a Lei Federal 9394/96, que instituiu a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), documento que rege e normatiza todo o sistema escolar brasileiro, define que o atendimento da EI e do EF é obrigação do município.

O IBGE ainda informa que o corpo docente de Praia Grande até o ano de 2018 foi registrado com o total de 2.009 professores lecionando para o EF. Com relação ao número de escolas, Praia Grande possui 109 escolas de EF.

Assim sendo, no sentido de delimitar este trabalho e responder de forma plena aos objetivos da temática, elencamos a Escola Municipal Dr. Roberto Shoji para o contexto desta investigação. A opção por esta unidade se justifica pelo interesse do autor em relação à problemática, assim como também, fui professor durante 5 anos na escola de educação infantil que fica ao lado desta escola, e assim sendo, quando estes alunos terminam a EI, são encaminhados para a unidade desta pesquisa para iniciar no ciclo de alfabetização.

Como salientado e fundamentado no marco teórico, o brincar é um meio privilegiado para o processo de aprendizagem, e trabalhando na educação infantil, que tem como eixo norteador as interações e as brincadeiras, pude observar e vivenciar na minha prática pedagógica o quanto os alunos rendem e aprendem significativamente através desta proposta. Ainda sobre o marco teórico, foi mencionado através da BNCC (2018), que a instituição de ensino deve valorizar as situações e construções lúdicas ocorridas na educação infantil, devendo articular estes conhecimentos na transição da EI para o EF, que é quando estes

alunos iniciam o ciclo de alfabetização. Neste sentido, surgiu a indagação do autor, se o jogo e a brincadeira também iriam ser privilegiados no ciclo de alfabetização como proposta pedagógica.

FIGURA N° 05 – Vista frontal da Escola Municipal Dr. Roberto Shoji



Fonte: http://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=4153.
Acesso em 06 julho 2019.

A unidade escolar está instalada no bairro Vila Tupiry, zona periférica de Praia Grande. A composição da comunidade é preenchida por moradores, associação de bairro, linha de transporte coletivo, posto de saúde e comércio local. A população de alunos atendida na unidade, em sua maioria, é de baixa renda. As famílias destes discentes, em muitos dos casos são desestruturadas e trabalham no mercado informal, devido terem pouca qualificação, e algumas vivem em situação de risco social. Possui uma demanda de alunos que moram no próprio bairro e nos bairros vizinhos. Ao contrário do que está ocorrendo em nível nacional, onde as mulheres estão tendo cada vez menos filhos, nesta comunidade as famílias são bem numerosas, e contam exclusivamente com o auxílio do governo para terem as suas necessidades básicas atendidas, tais como, saúde e educação.

A E.M Dr. Roberto Shoji, na sua estrutura física, conta com 20 salas de aula, quadra poliesportiva coberta, sala multifuncional (que atende os alunos com necessidades especiais), pátio com refeitório coberto, biblioteca, sala dos professores, sala para a Assistente Técnica

Pedagógica (coordenadora) e Pedagogo Comunitário (que atua junto às famílias), sala para o Diretor e Assistente de Direção (vice-diretor), secretaria, almoxarifado, banheiros e garagem para os funcionários da escola. Cabe aqui destacar que a unidade conta com sistema de videomonitoramento nas áreas internas e externas, onde este sistema está conectado diretamente com os órgãos de segurança pública do município.

Em 2018, época da coleta de dados, a escola contava com 1400 alunos, atendendo a três períodos de funcionamento: manhã (das 7h30 às 11h30), tarde (das 13h30 às 17h30) e noite (das 19h às 23h). No período matutino estudam os alunos do 3º ao 5º ano, no período vespertino estudam os alunos do 1º ao 2º ano e no período noturno, os alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O quadro de funcionários da unidade é composta por atendentes de educação, inspetores de aluno, serventes, merendeiras, trabalhadores ajudantes gerais e agentes administrativos (atendendo a secretaria da unidade). Por fim, além de todos esses funcionários, o grupo de trabalho pedagógico é composto pelo Corpo Docente e Equipe Gestora, formado pela Supervisora, Diretora, Assistente de Direção, Assistente Técnica Pedagógica e Pedagoga Comunitária. A escola conta com 45 professores nos 3 períodos.

Quanto ao ciclo de alfabetização, ou seja, professores de 1º e 2º ano do EF, atendem a este segmento 12 professores.

No seu Projeto Político Pedagógico – PPP, a escola tem registrado os seguintes projetos: “Conecte-se”, “Check-in”, “Mathemoteca” e “Educação Física Inclusiva, o Olhar do Outro”. Cabe notar que os projetos são de extrema relevância, pois eles atendem de forma contextualizada o currículo local, além de preconizar as competências gerais previstas na BNCC (2018). No entanto, apesar de atender alunos do ciclo de alfabetização, a escola não dispõe de um projeto específico em alfabetização. A Secretaria da Educação de Praia Grande – SEDUC, também orienta para que a escola elabore propostas pedagógicas que atendam aos temas relacionados ao meio ambiente, valores, cidadania, trânsito, importância das famílias, entre outros.

Referente às avaliações, a unidade tem como prioridade a do tipo formativa, pois ao utilizar este critério pedagógico a escola fomenta a construção, o desenvolvimento e a estruturação de habilidades e competências. São utilizados diversos instrumentos para que os docentes acompanhem de forma efetiva o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos.

Após esta resumida contextualização do município de Praia Grande, do bairro Vila Tupiry e da unidade escolar Dr. Roberto Shoji, serão apontados na sequência os sujeitos dessa investigação.

4.5 Participantes da Pesquisa

A escolha dos participantes que farão parte da investigação é fundamental para a pesquisa científica, já que, por meio da contribuição destes, serão obtidas as respostas para os objetivos propostos.

A presente pesquisa tem como objetivo central apontar dados que de fato sejam impactantes e fidedignos, e que pudessem ser de grande valia para pesquisas posteriores, onde a conclusão é de que se consumaria de grande relevância que os professores do ciclo de alfabetização participassem dessa pesquisa.

Sendo assim, tomamos por decisão escutar o que professores do ciclo de alfabetização tem a revelar sobre a temática. Na literatura científica é possível observar inúmeros trabalhos relacionados ao jogo e a brincadeira para o processo de aprendizagem, porém, poucos são os trabalhos relacionados ao tempo e a intencionalidade do uso deste instrumento em turmas de alfabetização. A brincadeira é a principal forma da criança estabelecer uma relação de igualdade com o meio em que vive, e o aluno no ciclo de alfabetização é este sujeito criança. Como já amplamente fundamentado no marco teórico, o jogo e a brincadeira tem um enorme potencial de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, e, portanto, os professores que lecionam para turmas em processo de alfabetização teriam grandes contribuições a trazer no que diz respeito ao uso deste instrumento em sala no âmbito da alfabetização.

TABELA N° 01 – Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Professores do Ciclo de Alfabetização	10

Fonte: Elaboração própria

Assim como citado na tabela acima, participaram dessa pesquisa 10 professores do ciclo de alfabetização, de ambos os sexos, sendo apenas 1 do sexo masculino. Foram convidados a participar 12 professores, onde 10 docentes aceitaram fazer parte.

Os participantes possuem idades entre 33 e 56 anos. Todos são graduados em Pedagogia, sendo que 8 destes professores possuem algum tipo de especialização. Foram mencionados os cursos de Pós-Graduação em: Educação Infantil, Psicopedagogia, AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Alfabetização e Letramento.

4.6 Técnicas e Instrumentos: Construção

As técnicas e os instrumentos de uma investigação podem ser considerados como a parte mais impactante de uma investigação, pois serão capazes de trazerem as respostas necessárias a problemática levantada. Neste sentido, Alvarenga (2012) afirma que:

É de suma importância dentro do desenho metodológico estabelecer os métodos e as técnicas de coleta de dados. Eles deverão responder ao tipo de investigação. Quer dizer, aos enfoques qualitativo ou quantitativo, os que determinarão as técnicas e os instrumentos a serem utilizados. (p.75)

Ainda de acordo com Miranda (2012) a técnica se refere ao modo direto de agir em situações reais. Já no caso do instrumento, a autora orienta que:

O instrumento é o mecanismo que o investigador utiliza para coletar e registrar a informação: Entre estes se encontram, os formulários, as provas psicológicas, as escalas de opinião e de atitudes, as listas ou folhas de controle, entre outros. Além disso, fazem parte dos instrumentos, a câmera fotográfica, a câmera filmadora, o videocassete, o gravador, as folhas de respostas dos diversos testes, etc. (p.76)

Marconi & Lakatos (2003) afirmam que a escolha do instrumento tem uma estreita relação com o problema a ser estudado. Para as autoras, esta opção dependerá da variabilidade de situações envolvidas na pesquisa, como: a natureza dos fenômenos; o objeto da pesquisa; os aportes financeiros; os recursos humanos; e outros elementos que possam surgir no campo da investigação.

Ainda sobre as orientações das supras autoras, os métodos e as técnicas devem estar alinhados ao problema a ser pesquisado e também aos sujeitos que participarão da investigação.

Sendo assim, e ante a relevância desta etapa da pesquisa - a organização dos instrumentos de investigação, para chegarmos a um consenso de qual seria a técnica mais eficaz para responder as motivações deste trabalho, a análise foi feita de forma amplamente criteriosa. Neste sentido, após profundos estudos, ficou esclarecido que a técnica de investigação mais pertinente e que melhor atenderia as questões levantadas, aos objetivos e com certeza, a problemática dessa investigação, seria a entrevista em profundidade.

Para Miranda (2012), a técnica de entrevista proporciona a coleta de informações verbais diretamente das pessoas pesquisadas, sendo de extrema relevância que o pesquisador conheça a linguagem do grupo ou dos entrevistados. Ainda para Miranda (2012):

A entrevista é uma técnica muito utilizada por vários profissionais no exercício de sua função, entre eles: o educador, o psicólogo, o médico, o trabalhador social, o

jornalista, etc. É a técnica por excelência na investigação qualitativa para o estudo da conduta humana. (p.89)

Segundo Gil (2008) a entrevista pode ser entendida como a técnica que o pesquisador se mostra frente ao investigado e lhe faz as perguntas, com o propósito de obter as informações que são importantes para à investigação. De acordo com Gil (2008):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (p.109)

Para fazer referência a uma técnica qualitativa de coleta de informações, Campoy (2016) utilizou a nomenclatura de entrevista em profundidade, que tem como traço o fato de não ser diretiva, não é estruturada, nem padronizada, mas aberta. Para Taylor y Bogdan (1990), citado por Campoy (2016, p. 313):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan con sus propias palabras.

Ainda sobre a entrevista em profundidade, podemos chegar à noção precisa do termo e de sua relevância para a pesquisa qualitativa quando utilizamos a afirmação de Marconi e Lakatos (2003):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (p.195)

Segundo Gall, Gall y Borg (2003), citado por Campoy (2016), na entrevista em profundidade se pode distinguir três enfoques, sendo: entrevista mediante uma conversa informal, a guia de entrevista geral (que é mais estruturado que a entrevista informal) e a entrevista aberta padronizada.

A problemática desta pesquisa visou pesquisar os professores da referida escola para saber qual é o tempo e a intencionalidade que estes docentes utilizam para o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização. Após criteriosa avaliação de qual seria o enfoque de

entrevista mais pertinente para esta investigação, chegamos à conclusão de que a entrevista aberta padronizada foi a que atendeu precisamente ao desenho deste trabalho. Neste sentido, Campoy (2016) define este enfoque como:

La entrevista abierta estandarizada está muy estructurada em términos de la redacción de las preguntas. A los entrevistados siempre se les hace las mismas preguntas, pero están redactadas de forma que las respuestas sean abiertas. Esta es la modalidad de entrevista que más se utiliza en las investigaciones. Las preguntas al ser abiertas permiten a los participantes expresar sus puntos de vista y experiencias. (p.313)

4.7 Validação dos Instrumentos

Um dos momentos mais críticos de uma investigação científica está diretamente associado a validação das técnicas utilizadas nesse estudo, e neste sentido, esta presente dissertação, sistematicamente, segue a critérios de extrema importância para a elaboração de um estudo fidedigno.

Para Campoy (2016), os termos questionário e entrevista se associam, pois ambas as técnicas tem como fundamento a formulação de perguntas com um objetivo específico. Para o autor, a diferença está no sentido de que a entrevista necessita da presença física de quem vai responder ao questionário.

A validação de questionários deve seguir aos seguintes passos, segundo Campoy (2016):

- primeiro deve ser realizado a revisão bibliográfica;
- em seguida é realizada a validação pelos expertos;
- e por fim, um estudo piloto (pré-teste).

Dando seguimento, após a finalização da revisão teórica, partimos para a próxima etapa, a de solicitar a análise dos especialistas na temática. Neste sentido, Campoy (2016) afirma que: “Mediante la validez de contenido se trata de someter el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos (especialistas), que deberán juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir”. (p.170)

Campoy (2016) ao citar Mengual (2011) reintera o seguinte: "se entiende por experto tanto al individuo como al grupo de personas que son capaces de proporcionar valoraciones fiables sobre un problema en cuestión, y al mismo tiempo, hacen recomendaciones en función de un máximo de competencia". (p.170)

Prosseguindo de acordo com esse critério, foram encaminhados os guias de entrevistas em profundidade para 3 Professores Doutores (expertos no assunto) da Universidad Autónoma de Asunción – UAA (de acordo com o anexo nº 01) para que fosse analisado.

Por fim, e de acordo com o já mencionado anexo 01, foi enviado para os especialistas o formulário para validação que constava com os itens Coerência e Clareza das perguntas, onde os especialistas consideraram a temática do estudo e opinaram sobre estes critérios, onde clareza é referente à qualidade das questões e coerência faz alusão se atende aos objetivos da pesquisa.

Neste ínterim, após as opiniões firmadas pelos expertos, seguimos com as alterações apontadas, chegando à forma finalizada a ser aplicada junto aos entrevistados dessa investigação, os docentes em turmas de alfabetização.

4.8 Procedimento da Pesquisa

Essa dissertação apresenta como enfoque de investigação o tempo e a intencionalidade que os professores no ciclo de alfabetização da E.M Dr. Roberto Shoji, Praia Grande – SP, destinam ao jogo e a brincadeira. Neste sentido, a etapa de levantamento teórico desta pesquisa ocorreu entre os meses de janeiro e maio de 2018. Nesta fase, foi efetuada uma ampla revisão da literatura acerca do tema desta pesquisa. Foram apuradas as obras de autores que fundamentassem além desse tema, também abordassem o desenvolvimento infantil, a criança no processo de alfabetização e aprendizagem e o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica. Precisávamos nos apoiar em bases eficazes para entender sobre como o emprego de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, e o tempo e intencionalidade que eram abordados poderiam contribuir positivamente para o processo de aprendizagem.

Priorizamos pesquisar uma vasta literatura científica, onde através do marco teórico, tivéssemos suporte para se aprofundar no tema e capacitar os nossos conceitos. Cabe aqui salientar que utilizamos para o embasamento teórico desta dissertação, consultando autores marcadamente consagrados e de renome. Além destes autores, outras consultas também foram vinculadas a este certame, artigos científicos, revistas eletrônicas, anais de congresso e documentos vigentes sobre a educação.

Sendo assim, com as informações arroladas, sistematizadas e fundamentadas, enfatizando os objetivos da pesquisa, em junho de 2018 foi construído o guia de entrevista a

ser aplicado com os professores. Na confecção deste instrumento de coleta de dados foram levados em consideração à problemática, os objetivos gerais e específicos desta dissertação.

No mês de julho de 2018 o guia de entrevista foi submetido à validação do seu conteúdo mediante a aprovação de 3 doutores especialistas na temática, sendo eles todos professores da UAA.

Dando prosseguimento, com a validação do instrumento e com o local de pesquisa definido e autorizado pela Equipe Gestora da unidade escolar, anexo no apêndice nº 01, fomos para a fase de execução deste instrumento. No sentido de levar a cabo o que preconiza os especialistas no assunto ao que se refere às diretrizes para uma entrevista em profundidade, primeiramente, antes de aplicar este instrumento, para criar um clima agradável e harmonioso entre o entrevistador e o entrevistado, nos horários em que os professores estavam no momento da reunião pedagógica estabelecemos o contato inicial, assim como também escolhemos o espaço da escola que seria aplicado este instrumento. Neste sentido, o espaço escolhido foi aquele que não teria a interferência de barulhos ou ruídos e também fosse um local de acolhimento e naturalidade para os professores, e neste caso, sem dúvida, o local mais próprio dos docentes, é a sala dos professores.

Após atender a estes requisitos, partimos para o próximo passo desta fase, que foi entrevistar os professores. Para registrar as informações, o autor desta pesquisa após dedicar uma longa análise e consulta através da literatura científica, decidiu por tomar nota das respostas coletadas. O critério para que as informações fossem anotadas pelo entrevistador, e não gravadas em vídeo ou gravadores, levou em conta o que afirmaram alguns dos autores especialistas no assunto, onde estes mencionam que muitos participantes se sentem bloqueados na sua liberdade de expressão quando estão sendo filmados ou gravados. Como as entrevistas foram feitas na sala de professores, ficou plenamente viável este tipo de decisão.

Com relação ao registro das informações serem anotadas e não gravadas ou filmadas Marconi & Lakatos (2003) orientam que as respostas devem ser registradas em anotação escrita no ato da entrevista, dando maior confiabilidade e fidelidade nas informações. Campoy (2016), ao teorizar sobre o meio para registrar as informações dos entrevistados, cita que:

En relación a la entrevista en profundidad, los medios para el registro de la información que se pueden utilizar son la videocámara o grabadora de voz, siempre con el permiso pertinente del entrevistado. Estos medios tienen el inconveniente de poder producir un bloqueo en el entrevistado. (p.319)

Sendo assim, Campoy (2016) recomenda como opção de registro do conteúdo das respostas a anotação. Para isto, o autor afirma que:

Otra opción de registro del contenido de las respuestas y todo lo que envuelve la entrevista es tomar notas, pero con la limitación de no poder recoger toda la producción verbal y no verbal del entrevistado. En este caso, se recomienda registrar aquellos aspectos más significativos y, posteriormente, dejar un breve espacio de tiempo para transcribir todo lo que ha acontecido durante la realización de la entrevista y su posterior análisis. (Campoy, 2016, p. 319).

Avançando, e assim sendo, na segunda quinzena de dezembro de 2018 foram realizadas as entrevistas. Compete aqui informar que a escolha desta data, segunda quinzena de dezembro, foi minuciosamente definida, e não foi aleatória, sendo combinado com os próprios professores, pois os docentes naquele momento estariam finalizando o ano letivo.

Como será informado no item posterior (4.9 Questões Éticas), além da autorização da diretora para que a pesquisa fosse feita na escola, e os professores também aceitarem participar dessa investigação, foi entregue o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES. Convidamos a participarem das entrevistas 12 professores, ou seja, todos os professores do ciclo de alfabetização da unidade, 1º e 2º anos, porém, somente 10 docentes aceitaram.

Por fim, após terminar as aplicações das entrevistas, partimos para as interpretações das respostas, que foram realizadas de forma criteriosa, a fim de que pudéssemos apresentar os resultados e dar a resposta ao problema central da investigação. Para garantir a segurança de que os participantes não seriam mencionados em momento algum, salientamos que estes foram identificados por códigos: P01, P02, P03, P04 e etc. No sentido da garantia de total anonimato, seguimos as recomendações de Miranda (2012), que orienta que seja atendida a confidencialidade da pesquisa, podendo ser substituído o nome verdadeiro dos sujeitos por outros códigos.

4.9 Questões Éticas

Para atender as questões éticas da pesquisa científica, preconizamos todos os aspectos legais e consequentes regras éticas.

No atendimento aos entrevistados da pesquisa, professores do ciclo de alfabetização, zelamos desde o começo em seguir todas as diretrizes e recomendações legais. Neste sentido, conforme apêndice 02 foi editado um documento para os docentes e outro para a diretora, solicitando à autorização para a pesquisa.

Para os docentes foi realizado o **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES**. Nesse documento os professores tiveram ciência de todos os pontos referentes à execução dessa dissertação e aceitaram participar da pesquisa. Foram identificados: o autor da pesquisa; o estudo e seus objetivos; que não haveria riscos, desconfortos e nem gastos para eles (a); que a participação seria voluntária e que se eles decidissem parar poderiam fazê-lo a qualquer momento; que eles (a) não seriam identificados em nenhum momento da pesquisa; que eles estariam contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico; que todas as informações seriam tratadas pelo pesquisador com a maior cautela e sigilo; e que os professores poderiam solicitar esclarecimentos referente a pesquisa a qualquer tempo, onde neste sentido, foram deixados todos os meios de contato para que o autor fosse comunicado.

Tendo por fundamento estes pormenores, após os eventuais esclarecimentos, os professores participantes assinaram o termo, e se mostraram interessados em colaborar com a pesquisa.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A intuição deste capítulo é o de analisar e interpretar os resultados da presente investigação, que foram coletadas em virtude da aplicação das entrevistas em profundidade na E.M Dr. Roberto Shoji, na cidade de Praia Grande – SP, instrumento este que teve o objetivo de analisar o tempo e a intencionalidade que os professores do ciclo de alfabetização destinam ao jogo e a brincadeira.

Neste sentido, Gil (2008), nos atenta que analisar e interpretar, apesar de serem termos diferentes, ambos estão em uma relação muito próxima. Com relação a análise e a interpretação, Gil (2008) destaca:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores obtidos. (p.156)

Marconi & Lakatos (2003) concordam com o autor mencionado acima, afirmando que interpretação e análise representam o eixo fundamental da investigação. No entanto, ainda para as autoras, apesar de serem processos que mantêm uma estreita relação, são atividades diferentes, que envolvem duas operações:

1. **Análise** (ou explicação). É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc.
2. **Interpretação.** É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (p.168)

A eficiência da análise e da interpretação é fundamental para atestar a qualidade da investigação, mesmo com os dados válidos, segundo Marconi & Lakatos (2003). Neste sentido, as autoras atentam para dois aspectos que são essenciais:

- a) **Construção de tipos, modelos, esquemas.** Após os procedimentos estatísticos, realizados com as variáveis, e a determinação de todas as relações permitidas ou possíveis, de acordo com a hipótese ou problema, é chegado o momento de utilizar os conhecimentos teóricos, a fim de obter os resultados previstos.

b) **Ligação com a teoria.** Esse problema aparece desde o momento inicial da escolha do tema; é a ordem metodológica e pressupõe uma definição em relação às alternativas disponíveis de interpretação da realidade social. (p.168)

No sentido de seguir toda a rigorosidade científica que a pesquisa impõe quanto à exposição dos resultados, nos pautamos nas orientações das autoras como Marconi & Lakatos (2003), onde estas recomendam que: “Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível”. (p. 168)

Levando em consideração o exposto anteriormente, esta investigação preconizou por uma análise fundamentada em **categorias**, de modo a centralizar os resultados, intitulados eixos comuns, apresentando coesão nos dados e coerência com os objetivos desse estudo, respondendo também a problemática que norteou esta dissertação.

Ao optar organizar as respostas em categorias, Gil (2008) nos atenta para o fato de que as respostas coletadas pelos participantes podem ser demasiadamente diferentes. Neste sentido, o autor afirma que: “As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que as respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias”. (p. 157)

Gomes (2002) também estabelece critérios quanto ao trabalho em categorias, afirmando que:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Esta palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (p.70)

Consoante à decisão de categorizar as informações, resolvemos por construir as categorias de análise, seguindo assim a uma logística específica para eleger as categorias, onde neste sentido, nos apropriamos das informações obtidas junto aos professores participantes da pesquisa, de maneira a criar eixos que correspondiam entre si, onde estes pudessem responder a cada item categorial.

Por fim, apresentaremos um diagrama contextualizando as categorias aqui elaboradas para esta pesquisa.

FIGURA Nº 06: Diagrama das categorias de análise



Fonte: Elaboração própria.

5.1 1ª Categoria: Percepção sobre a importância do jogo e da brincadeira na alfabetização

A abordagem desta categoria nos revela a percepção dos professores sobre a importância do jogo e da brincadeira em turmas de alfabetização. Neste tipo de abordagem categorial entramos no contexto sobre o que realmente ocorre quando perguntados sobre a concepção que eles fazem acerca deste instrumento de ensino em turmas de alfabetização. Neste sentido, os relatos foram os seguintes:

“A aprendizagem lúdica com jogos e brincadeiras é um grande instrumento de ensino-aprendizagem, com possibilidades, pois é uma ferramenta que promove o desenvolvimento social, cultural e pessoal, e beneficia a saúde mental” (P1).

“Fundamental para o processo de ensino-aprendizagem” (P2).

“Acredito que facilita no processo ensino-aprendizagem, sendo uma ferramenta” (P3).

“Acho muito bom o aprendizado através de jogos e brincadeiras” (P5).

“Acredito que auxilia no ensino-aprendizagem, a aula passa a ser dinâmica e o conteúdo torna-se significativo para a criança” (P6).

“Sabemos que a aprendizagem através do lúdico é muito mais eficaz, por isso a importância de jogos e brincadeiras na alfabetização” (P8).

“Eu penso que o jogo e a brincadeira podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem” (P10).

Podemos notar através do que responderam os entrevistados P1, P2, P3, P5, P6, P8 e P10, que todos utilizaram o termo aprendizagem, entendendo que através do jogo e da brincadeira os alunos aprendem, porém não especificaram quais tipos de aprendizagem e qual a relação com o processo de alfabetização. Foi amplamente discorrido no marco teórico desta pesquisa o potencial que uma pedagogia através de jogos e brincadeiras pode alcançar no trabalho com crianças no ciclo de alfabetização. Uma escola para todos não pode deixar de levar em conta toda a diversidade e os ritmos diferentes de aprendizagem, não podendo menosprezar o enorme potencial de aprendizagem significativa que o universo lúdico pode proporcionar numa proposta pedagógica para alfabetizar. Aqui no caso, os professores citaram que o jogo e a brincadeira é um meio de aprendizagem, porém estes não demonstraram conhecimentos pedagógicos amplos para explicar a importância da proposta com jogos e brincadeiras. Neste sentido, J. B. Freire (2010) afirma que:

Quando uma criança começa a ler e escrever correntemente, quando começa a fazer contas, parece que tudo acontece de repente, num estalo, quase num passe de mágica. Acontece que muita coisa se modifica até que ela adquira estruturas cognitivas que tenham complexidade suficiente para aprender e reproduzir as linguagens codificadas pela sociedade, seu patrimônio mais comum. E muito da matéria-prima necessária a essa construção se encontra na atividade lúdica, no jogo, no faz de conta. (p.40)

“Acho muito bom” (P4).

Neste relato o participante P4 apenas deixou claro que o jogo e a brincadeira podem ser benéficos para o ambiente escolar, porém não justificou os motivos.

“O jogo, o lúdico e a brincadeira é uma maneira contextualizada e significativa de trabalhar as propostas” (P7).

“Singular, pois através do brincar os alunos aprendem, ensinam, experimentam, se relacionam, ganham autonomia. Além disso, torna a aula mais prazerosa e divertida” (P9).

Ao analisar o que responderam os P7 e P9 estes demonstraram uma percepção mais concreta e assertiva com relação ao potencial do jogo e da brincadeira em turmas de

alfabetização. Podemos observar que utilizaram as nomenclaturas contextualizada, significativa, prazerosa, autonomia, ensino e aprendizagem. Aqui, neste caso, os entrevistados expressaram conhecer várias habilidades que são trabalhadas no uso do jogo e da brincadeira, porém não fazendo uma menção direta especificamente para alfabetizar.

Rosa, Kravchychyn & Vieira (2010) mencionam que o jogo e a brincadeira não estão somente relacionados aos aspectos prazer e motivação, onde na realidade estes elementos são importantes sim, mas para a criança em si. Neste sentido, os autores citam que:

o prazer da brincadeira não é suficiente para defini-la. Ou seja, isso significa dizer que a diversão, ou prazer de brincar, é uma dimensão importante do fenômeno brincadeira, mas que, no entanto, não é a central. Para a criança, o prazer gerado pela brincadeira constitui-se como mais importante, mas para os estudiosos este não deve ser o ponto principal. (p.8)

Ainda com relação aos relatos do P7 e P9, cabe aqui reafirmar o que foi já foi exposto anteriormente pelo autor desta dissertação, onde foi mencionado que ao lecionar para crianças no processo de alfabetização, torna-se evidente a necessidade do trabalho que ainda é tido como o intelectual, aquele mais tradicionalmente formal, sendo conectado aos aspectos motores, lúdicos e expressivos, para que esse discente possa atingir estágios mais elevados no processo de aprendizagem.

Foi perguntado para os professores se o processo de alfabetização pode ser melhor assimilado pelos alunos através dos jogos e brincadeiras.

Com relação à pergunta acima mencionada, Leal et al. (2005) afirmam categoricamente o quanto as brincadeiras podem melhorar a assimilação do aluno no processo de alfabetização, citando inclusive que as brincadeiras com uso da língua, das rimas, das parlendas e palavras, atividades tão tradicionais da infância, influenciam positivamente na tarefa de alfabetizar. Para isto, Leal et al. (2005) alegam que:

Para iniciarmos a conversa, podemos destacar que o “brincar com a língua” faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo. Assim, quando cantamos músicas e cantigas de roda, ou recitamos parlendas, poemas, quadrinhas, ou desafiamos os colegas com diferentes adivinhações, estamos nos envolvendo com a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. Da mesma forma, são variados os tipos de jogo que fazem parte da nossa cultura e que envolvem a linguagem. Quem nunca brincou, fora da escola, do *jogo da força*, ou de *adedonha*, ou de *palavras cruzadas*; dentre outras brincadeiras? Todos esses jogos envolvem a formação de palavras e, com isso, podem ajudar no processo de alfabetização. (pp. 117-118)

Os participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10 foram unânimes em afirmarem positivamente sobre este fato. Vejamos o que estes responderam:

“Sim, acredito pois o jogo e brincadeiras além de serem instrumentos facilitadores do processo de aprendizagem na alfabetização vai além disso, permite à criança criar um âmbito de afetividade” (P1).

“Sim. Utilizar as atividades lúdicas contribuem para o avanço do processo” (P2).

“Sim, acredito com certeza, brincadeiras, jogos, dança... A motivação é tudo para as crianças” (P3).

“Sim e também com menos alunos em sala de aula” (P4).

“Sim, porém não se tem muito tempo para colocar em prática pois, os papeis nos tomam muito tempo” (P5).

“Sim, pois o aluno interagindo com jogos e brincadeiras a aula fica atraente e interessante” (P6).

“Com certeza. Um ambiente favorável, motivador e prazeroso é sempre um facilitador para qualquer proposta” (P7).

“Sim, pois através dos jogos e brincadeiras podemos desequilibrar os alunos e eles fazem o papel de mediador para que possam avançar na construção do conhecimento” (P9).

“Com certeza. Através do brincar há maior motivação nos alunos” (P10).

Ao analisar as respostas dos entrevistados, as palavras que foram mais mencionadas pelos professores para fundamentarem os seus motivos foram: motivador, prazeroso, mediação, ambiente favorável, atraente, afetividade e avanço. Sem dúvida, que todos estes conceitos utilizados pelos participantes para embasarem suas respostas, são potenciais elementos para uma melhor assimilação do processo de alfabetização. J. B. Freire (2010) argumenta que não há dúvida que uma das funções mais importantes da escola é inserir sistematicamente a criança na cultura escrita. Porém, o autor argumenta que se as brincadeiras são tão boas para as crianças fora dos muros da escola, qual o motivo de também não serem na sala de aula. J. B. Freire (2010) ainda questiona que:

Não há dúvidas de que a escola tem por objetivo preparar as bases fundamentais para que a criança tenha acesso à leitura, à escrita e ao cálculo. Sendo assim, é evidente que se deve trabalhar com as de tempo, espaço e as características físicas dos objetos. Daí chega-se às noções lógicas de classificação, seriação e conservação. Não sei por que essas noções não podem ser desenvolvidas num corpo em movimento, que corre,

que pula, que brinca. Isso só se explica pela dificuldade que a escola tem em estabelecer uma relação entre a atividade prática e a brincadeira. (p.35)

A percepção do professor quanto ao conceito de jogo e brincadeira em turmas de alfabetização é determinante para a adesão, ou não, deste potente instrumento de aprendizagem. Chama a atenção, que mesmo que estes professores tenham formação pedagógica para atuar e supervisionar crianças em processo de alfabetização, estes não revelaram ter uma percepção bem fundamentada no sentido de desenvolvimento infantil, e muito menos demonstraram sustentação teórica para aplicar a proposta através de jogos e brincadeiras como meio para avançar no processo de alfabetização. Como já citado, fatores psicomotores essenciais para a aquisição da linguagem oral e escrita são trabalhados quando são destinados aos discentes uma proposta embasada em situações lúdicas de aprendizagem, dentre estes fatores psicomotores podemos citar a lateralidade e a orientação espacial e temporal, fatores estes que são bases estruturais para um desenvolvimento sustentado nas práticas de alfabetização. Além dos fatores psicomotores, outras habilidades cognitivas também são ativadas, porém de maneira contextualizada e próxima do que representa o discente na primeira infância, representação esta que tem como principal característica a intensidade das ações corporais e o brincar. No encalço de entender o tempo destinado e a intencionalidade pedagógica quando utilizam, e se utilizam jogos e brincadeiras para alfabetizar, avançamos para a 2ª categoria, que justamente pode ajudar o que de fato acontece neste sentido, o de averiguar as reais intenções dos docentes.

5.2 2ª Categoria: A intencionalidade do jogo e da brincadeira como proposta pedagógica

Esta categoria tem o propósito de apurar qual a intencionalidade pedagógica que os professores aplicam ao utilizar o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização. Cabe destacar que o professor alfabetizador é o mediador do conhecimento no processo de aprendizagem e que o seu papel é fundamental para o desenvolvimento numa proposta envolvendo o jogo e a brincadeira no ciclo de alfabetização.

Com relação ao potencial de aprendizagem que o jogo exerce, Borba (2007) enfatiza que: “Um primeiro aspecto que podemos apontar é que o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem”. (p.36)

Sendo assim, quando perguntando aos professores qual era o papel que ele exercia (ações pedagógicas) quando aplicava jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, os respondentes disseram o seguinte:

“De intermediador” (P2).

“Verifico se estão fazendo corretamente” (P4).

“Eu como professora devo fazer o papel de mediadora, intervindo no andamento da aula” (P6).

“Muitas das vezes de mediadora das brincadeiras, em outras como expectadora, apenas observando o desenrolar dessa proposta” (P8).

“O papel de mediador” (P9).

Ao analisarmos o que responderam os P2, P4, P6, P8 E P9, podemos afirmar que todos foram enfáticos em dizer que o papel que eles exerciam era o de mediador. No entanto, este grupo de entrevistados não deixaram claro qual era o tipo de mediação que exerciam, onde apenas o P8 fez menção ao dizer que além de mediar, também assiste e observa o desenvolvimento. Voltando a citar o que preconiza Vygotsky sobre a ZDP, é preciso que o professor leve em consideração o tipo de estímulo das suas ações pedagógicas, pois tal situação pode gerar ou não no discente uma resposta adequada para prosseguir em suas aprendizagens. Leal & Silva (2010), ao citar Smith (2002), endossam a ideia célebre de Vygotsky (ZDP) e de Jerome Bruner (andaime), enfatizando que o papel que o professor exerce durante as brincadeiras infantis pode intensificar o aprendizado. Fazendo menção a isto, Leal & Silva (2010) salientam que:

De Vygotsky, retoma o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real (representado pelo que a criança consegue fazer de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (relativo ao que a criança sabe fazer com a ajuda de um adulto ou de outro parceiro mais experiente). De Bruner, resgata a noção de “andaime”, fazendo analogia entre a construção de um prédio e o desenvolvimento das capacidades da criança: o “andaime” (apoio do adulto) pode ser reduzido ou retirado quando a criança domina a capacidade que antes não dominava. (p.54)

“Eu gostaria de poder me dedicar mais, fazer mais intervenções. Porém, infelizmente acabamos dando o jogo em momentos de ociosidade dos alunos” (P10).

A resposta do P10 foi de encontro as anteriores, quando diz que gostaria de fazer mais intervenções. Porém, a diferença está no fato de que na mesma resposta este participante revelou que utiliza o jogo e a brincadeira nos momentos ociosos. Este tipo de prática, no

entanto, não é incomum, pois muitos professores utilizam o jogo e brincadeira como prêmio para os alunos que acabaram as tarefas tidas como as mais formais, isolando aqueles alunos que não estão no mesmo ritmo. Ao pensarem e direcionarem o jogo com este propósito, apenas de recreação e preenchimento do tempo ocioso, o docente acaba desperdiçando uma oportunidade valiosa de ser o facilitador do processo de alfabetização, tornando o ensino em algo significativo e prazeroso para o sujeito da aprendizagem. Consoante a isto, Leão (2015) aborda que:

Por meio do uso de jogos o sujeito consegue estabelecer significados do mundo que o cerca, ou seja, apropriar-se do mundo adulto estabelecendo suas inferências. A escola tem papel fundamental nesse processo, uma vez que, nesse ambiente, as brincadeiras e jogos têm uma dimensão diferenciada das brincadeiras em outros contextos. Na escola, as brincadeiras e jogos são planejados (ou ao menos deveriam ser) e buscam alcançar objetivos. (p.650)

Aqui, foi perguntado aos participantes qual era a intencionalidade deles quando aplicavam jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, ou seja, que interesses pedagógicos teriam os entrevistados ao oferecer este instrumento de aprendizagem para estas turmas. Vejamos:

“Em turmas de alfabetização visamos auxiliar na construção da identidade pessoal. Essas atividades com jogos e brincadeiras são fundamentais para a construção do conhecimento sobre o mundo, pois a criança recria, repensa e experimenta ações” (P1).

O P1 ao expor qual é a sua intenção, citou que visou auxiliar na construção da identidade pessoal da criança e também a sua ação sobre o mundo. Não restam dúvidas, que de fato, quando a intenção do docente ao aplicar o jogo e a brincadeira é a de melhorar a leitura que a criança faz sobre o mundo, sobre si e sobre as coisas, são de extrema relevância. O que chama a atenção aqui, neste argumento, é que o professor em momento algum citou a intenção de alfabetizar.

“Uso os jogos geralmente nas aulas de reforço” (P1).

Apesar de aqui, o professor mencionar que a intenção é utilizar na aula de reforço, que por sinal, faz todo sentido, pois se o aluno através dos meios tradicionais não está avançando, é necessário oferecer outras formas de ensinar, que torne a aula significativa e contextualizada, próxima do que a criança na primeira infância mais faz para estar em equilíbrio com o mundo, atendendo aos vários estilos de aprendizagem. Motivados estes, o de apresentar outros estilos de aprendizagem, que veio de encontro ao que respondeu os entrevistados P2, P6, P8 e P9:

“Aproveitar todos os instrumentos para potencializar a aprendizagem, saindo do mesmo” (P2).

“Fazer com que assimile o conteúdo de forma significativa e prazerosa” (P6).

“Trazer outras formas de aprendizagem é importante para que os alunos possam se interessar mais por esse processo de alfabetização” (P8).

“É a compreensão melhor do conteúdo. Colocar o aprendido em prática e dar uma aula mais dinâmica e divertida” (P9).

Cabe salientar, que foi amplamente discutido e fundamentado nesta dissertação todo o potencial de aprendizagem que o jogo e a brincadeira podem alcançar como instrumento de ensino em turmas de alfabetização. Novamente, destacamos aqui, que ao verificar as respostas destes entrevistados, não encontramos argumentos que demonstrasse interesse, intenção direta em utilizar esta proposta lúdica como meio para alfabetizar.

“A minha intenção é que eles aprendam brincando, com motivação e com alegria” (P3).

“Tornar a aula mais atraente” (P4).

“Aprendizado através das brincadeiras” (P5).

“De possibilitar outras propostas e interações” (P7).

“Minha intenção é de que o jogo possa entretê-los e conseqüentemente, ajuda-los” (P10).

O jogo e a brincadeira, como foram amplamente citados pelos diversos autores utilizados nesta dissertação, é uma excelente, eficaz e eficiente proposta de aprendizagem em turmas de alfabetização, porém, ao utilizar este recurso, o professor precisa ter muito claro qual é a sua intenção pedagógica quando aplica este componente lúdico. Neste sentido, os entrevistados P3, P4, P5 e P7 citaram motivos que são importantes para justificarem suas respostas, tais como possibilitar outras propostas e interações, entretê-los, tornar a aula mais atraente e aprender brincando. Porém, em relação à intenção pedagógica enquanto proposta para alfabetizar, não foi citada no relato destes participantes alguma menção neste sentido. A esse respeito, Leal et al. (2005), ao citar Mrech (2003), orientam que:

“brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado. Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pelo aluno”. É nesse sentido que o professor desempenha papéis fundamentais, mediando as situações e criando outras situações extra-jogo para sistematização dos

conhecimentos. É assumindo esse pressuposto que defendemos a utilização de jogos na alfabetização. (p.117)

Por fim, destacamos aqui que ao analisar as respostas dadas pelos docentes que atuam em turmas de alfabetização, quanto à intenção pedagógica ao utilizar as brincadeiras, observamos que as intenções pedagógicas da maioria dos docentes entrevistados estavam atreladas ao uso do jogo e da brincadeira com a finalidade no próprio jogo, ou seja, o de solucionar os desafios do próprio jogo e da brincadeira. Neste caso, o professor ao promover aos alunos uso do jogo e da brincadeira com a finalidade de atração, merecimento, prazer, motivação e interação, entretenimento e interação social, estão despertando nos alunos aspectos que também são importantes para o seu desenvolvimento, porém, o jogo e a brincadeira, por si, já trazem em seu bojo estes conceitos. Da mesma forma, averiguamos qual é o papel, que ações pedagógicas os entrevistados exerciam quando estavam utilizando o jogo e a brincadeira como atividade com os alunos. Observamos que os docentes, na maioria, responderam que participam como mediador, porém não revelaram como eram essas mediações. A qualidade das mediações entre o objeto de estudo e o conhecimento são fundamentais para o sucesso das aprendizagens, e o professor neste quesito, é a válvula propulsora que esta neste meio.

Chegando aqui nestas considerações, onde apontamos e discutimos as intenções e os papéis exercidos pelos docentes quando adotam o jogo e a brincadeira no processo de alfabetização, avançamos para a próxima categoria desta pesquisa. A posterior categoria nos revelará outro aspecto de extrema relevância para o entendimento dos fatos e do problema desta dissertação, que é o tempo que é destinado ao jogo e a brincadeira como proposta metodológica em turmas do ciclo de alfabetização.

5.3 3ª Categoria: O tempo destinado ao jogo e a brincadeira como estratégia metodológica

Nesta categoria apresentaremos o que responderam os professores entrevistados quanto ao tempo que destinam as atividades de jogos e brincadeiras como proposta pedagógica em turmas de alfabetização.

Como já visto e citado exaustivamente nesta pesquisa através da literatura científica, o jogo e a brincadeira é uma atividade que promove inúmeras vantagens para o sujeito criança em vários aspectos, e se as brincadeiras infantis são tão boas e ricas quando praticadas

somente pelas crianças fora do ambiente de sala de aula, por que não seria também tão boa dentro dela. Como já citado por J. B. Freire (2010), não existe uma lógica coerente e teórica para a atitude da escola de ignorar ou de tratar de forma secundária e de menor importância o uso de jogos e brincadeiras infantis, isso só se justifica por mais uma das cegueiras dos sistemas de ensino, que é negar a cultura infantil. Seguem as análises:

“Não utilizo frequentemente” (P8).

“Na sala de aula a cada quinze dias” (P1).

“Uma vez a cada quinze dias” (P6).

Nos relatos dos participantes P8, P1 e P6 pudemos verificar que ambos utilizam o jogo e a brincadeira a cada quinze dias. O jogo e a brincadeira, como qualquer outra proposta didática, devem ser utilizados de forma contínua e sistemática quando aplicados. Quando utilizados em turmas de alfabetização, a sistematização e a continuidade destes jogos e brincadeiras devem ser acompanhadas de perto pelo professor. Aqui, nos relatos dos P8, P1 e P6, podemos inferir que utilizar o jogo e a brincadeira às vezes, ou a cada quinze dias, não é suficiente para alcançar os objetivos específicos no que tange ao processo de alfabetização. Ao optar pela proposta didática de utilizar jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, não tem como se fazer isto quinzenalmente, pois o docente ao propor estas atividades deve fazer de modo amplamente planejado, com objetivos muito claros. Leal & Silva (2010) evidenciam que a inserção de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização deve ser didaticamente planejada pelo professor, que facilita o envolvimento dos alunos, expondo através das suas orientações, e pela maneira que desenvolve o conteúdo da brincadeira, uma intencionalidade anteriormente elaborada com a finalidade das aprendizagens necessárias.

“Uma vez por semana” (P4).

“Uma vez por semana” (P5).

“Uma vez por semana” (P7).

Os professores P4, P5 e P7 responderam que usam deste recurso uma vez por semana. Neste caso, estes docentes demonstram uma regularidade na aplicação deste instrumento, que é uma vez por semana. O que de fato nos chama a atenção, é que estes mesmos professores quando perguntados com relação à intenção em utilizar esta proposta, revelaram o interesse em ofertas outras aprendizagens e interações, não fazendo menção direta no sentido de alfabetizar. Lógico que o jogo e a brincadeira, por si só, quando utilizado em sala de aula para propiciar outras aprendizagens, trazem infinitas aprendizagens. No entanto, como já externado através dos autores, é preciso um planejamento prévio do docente quanto ao tempo

que será utilizado nesta proposta, no sentido de dias, frequência e hora aula, pois, como qualquer outro método, é preciso ter um planejamento do tempo e da intenção do que se quer alcançar, pois caso contrário, será apenas um momento de recreação, sem finalidade didática.

“Pelo menos duas vezes na semana” (P2).

“Utilizo duas ou três vezes por semana” (P3).

“Diariamente” (P9).

Os professores P2, P3 e P9 responderam que utilizam dos jogos e das brincadeiras de duas até três vezes na semana e diariamente. Sem dúvida, neste caso, que esta frequência utilizada por estes entrevistados é algo satisfatório. Cabe destacar, que estes mesmos professores também citaram as palavras motivação e aprendizagem significativa quanto as suas intenções. É possível então dizer, através da análise destes, que P2, P3 e P9 valorizam e dão importância pedagógica quando de duas até três vezes por semana e diariamente fazem o uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização. Cabe salientar, que mesmo estes professores não terem revelado intenção direta em alfabetizar, o fato de envolver os alunos em jogos e brincadeiras com esta frequência, faz com que acabe desenvolvendo habilidades psicomotoras nos discentes que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita. Rossi (2012) é assertivo neste sentido, afirmando que:

A criança em que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. Compreendendo que a má formação psicomotora pode acarretar dificuldades na aprendizagem, qual o papel da escola na prevenção desse quadro? A escola tem papel fundamental no desenvolvimento no sistema psicomotor da criança, principalmente quando a educação psicomotora for trabalhada nas séries iniciais. (p.2)

“Geralmente passo os jogos quando os alunos acabam a lição” (P10).

Aqui o entrevistado P 10 demonstrou que o tempo destinado para o jogo e a brincadeira é aleatório e não definido, pois é possível inferir que o docente utiliza deste recurso como moeda de troca para os alunos que acabaram a lição. Esta praxe, infelizmente é comum nas escolas que trabalham com séries iniciais e com crianças em pleno ciclo. É uma troca perigosa, pois o efeito de tal procedimento pode afetar negativamente os discentes com mais dificuldade, desmotivando ainda mais estes alunos. E muito pelo contrário, é justamente para as crianças que tem mais dificuldades em acabar as tarefas propostas pelo docente que o jogo e a brincadeira devem ser ofertados. A escola é responsável direta pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos seus alunos, onde o jogo e a brincadeira, como já discorridos aqui

nesta dissertação, são potenciais alavancas para uma aprendizagem mais significativa no processo de alfabetização. Rossi (2012), neste sentido, aponta que:

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. (p.2)

Continuando as observações desta categoria, e para entender os fatos, partimos para as próximas perguntas.

Quando perguntados se o jogo e a brincadeira fazem parte do planejamento como proposta para alfabetizar, relataram o seguinte:

“Para ser sincera, anteriormente não utilizava os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para alfabetizar visto que trabalhava no ensino privado com sistema apostilado. Agora, de alguns anos recentes que venho utilizando o jogo e brincadeira devido ao avanço das novas tecnologias e também devido que nossas crianças não vivenciaram mais dentro de suas casas as brincadeiras tradicionais. Se faz necessário jogos e brincadeiras como uma grande ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e letramento” (P1)

A nossa intenção nesta pergunta era de saber se o jogo e a brincadeira estão previstos no planejamento enquanto instrumento para alfabetizar, pois como qualquer proposta de aprendizagem, estas atividades lúdicas devem ser tratadas como meio de conhecimento, devendo ser inseridos previamente no planejamento anual do docente. O entrevistado P1, apesar de ter a percepção do jogo e da brincadeira como ferramenta no processo de alfabetização, não deixou claro se faz parte do seu planejamento, apesar de mencionar que utiliza as brincadeiras tradicionais, não deixou evidente se está previsto em planejamento. Como já mencionado, o jogo e a brincadeira devem estar previstos em planejamento e serem usados de forma sistêmica e crescente. Neste sentido, Vieira (2012) orienta que:

Ao considerar a etapa inicial de sistematização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade. (p.48)

Cabe salientar que é obrigação ética do docente fazer um planejamento que contemple várias estratégias e métodos diferenciados para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, principalmente numa etapa crucial da trajetória escolar do discente, o ciclo e alfabetização. Vieira (2012) acrescenta que:

Uma intervenção pedagógica consequente que vise promover mudanças significativas ao processo educativo da criança, principalmente, quando este permanece cristalizado em um desempenho insuficiente para a aquisição da linguagem escrita com autonomia, precisa ser objetiva e oferecer novas possibilidades, a fim de que a criança experiencie outros modos de aprender. Considerando a relevância do acompanhamento desse processo, para uma maior eficiência da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que a criança necessita de desafios para conquistar novas habilidades e ampliar suas capacidades, é que a mediação da aprendizagem se justifica, e tal ação caracteriza uma prática avaliativa permanente, sob uma concepção formativa e reguladora. (p.48)

“Muitas vezes estão previstos, mas nem sempre conseguimos colocar em prática” (P5).

O relato do entrevistado P5 nos mostra que uma proposta para alfabetizar através do lúdico até está previsto em seu planejamento, no entanto o informante explica que nem sempre consegue colocar em prática. Mais uma vez, não se sabe quais os motivos para que mesmo previsto no planejamento, o lúdico não foi trabalhado sistematicamente no sentido de alfabetizar. Seria o mesmo que não colocar em prática a escrita espontânea, pois o recurso pedagógico da brincadeira, como qualquer proposta planejada, é uma atividade tão importante, e sem dúvida, mais significativa para a criança nesta idade, do que outras mais tradicionais.

“Sim, pois nos livros pedagógicos apresentam propostas de atividades diferenciadas e também em nosso PPP” (P6).

Aqui o entrevistado P6, respondeu que está previsto em planejamento, pois os livros apresentam propostas diferenciadas e também no PPP. Lógico que uma diversificação na apresentação do conteúdo é algo positivo, porém, estamos falando aqui em uma atividade através de jogo e brincadeira em que a criança brinque e jogue com as letras e palavras, que explore o potencial de estímulos que estas atividades proporcionam, e por mais que os livros apresentem atividades diversificadas para alfabetizar, que também é importante, não é o mesmo que aprender brincando.

“Unicamente para alfabetizar não. Estão previstos como um meio de atingir habilidades como a coordenação motora, lateralidade e sociabilização” (P7).

O P7 informou que estão previstos para habilidades como coordenação motora e lateralidade. O docente aqui, neste caso, mesmo não fazendo de forma direta para alfabetizar, como ele cita, está dando uma excelente estimulada em dois conceitos que são também fundamentais para a aquisição de habilidades que são necessárias para uma escrita harmoniosa. A criança precisa passar por experiências que envolvam várias estimulações, e um ambiente favorável para uma aprendizagem significativa é através do movimento, do jogo e da brincadeira. Para Gonçalves (2009), o professor quando planeja estimular a criança por meio de vivências lúdicas cria um ambiente facilitador da aprendizagem na estruturação do discente, integrando todas as fases necessárias para o processo de alfabetização.

“Sim, no reforço, pois é o momento em que os alunos podem extravasar, porém, para o ano que vem pretendo utilizar mais jogos após a realização das atividades em sala” (P8).

“Sim, pois o lúdico é uma ótima estratégia para a construção do conhecimento” (P9).

Os docentes P8 e P9 responderam que planejam tais atividades, porém não especificaram se tinham a finalidade de alfabetizar. Novamente, mesmo sem fazer menção direta quanto ao uso para alfabetizar, estes professores ao planejarem jogos e brincadeiras de forma contínua, sem caráter recreativo apenas, acabam influenciando os discentes positivamente, pois o jogo e a brincadeira nesta fase escolar é um ambiente totalmente favorável motivador. Apoiado em Gonçalves (2009), a autora cita Gesell (1992) para afirmar que: “num ambiente altamente favorável, o nosso menino ou menina, pode encontrar possibilidade de retirar o máximo proveito de suas potencialidades inatas. Num ambiente indiferente e hostil, apenas algumas dessas potencialidades básicas poderão exprimir-se”. (p.25)

“Não especificamente” (P10).

Aqui o entrevistado P10 não deixou claro se está previsto em planejamento e ainda informa que não tem a estratégia específica para alfabetizar.

Dando prosseguimento, os entrevistados foram questionados sobre se conhecem o material contendo os jogos para alfabetizar do MEC-PNAIC. Esta pergunta feita pelo pesquisador desta dissertação é pontual e é uma das principais (se não for a principal) desta pesquisa, pois ela é fundamental para entender os fatos, pois um material tão rico como este, deveria em tese, ser utilizado no cotidiano dos professores que atuam no ciclo de alfabetização.

O material de jogos e brincadeiras para alfabetizar do PNAIC é uma proposta muito valiosa e importante no processo de alfabetização, e são destinadas a todas as escolas da rede pública do país. Esta coletânea é composta por dez jogos e brincadeiras, todos dedicados ao processo de alfabetização. Desse modo, eles são indicados para uso em salas de aula em que os alunos estejam aprendendo sobre o sistema alfabético de escrita. Quanto a importância dos docentes utilizarem estes jogos e brincadeiras contidos na caixa como instrumento pedagógico para alfabetizar, e na finalidade de facilitar a aplicação didática destes jogos pelos professores, Brandão et al. (2009), citando Leal, Albuquerque & Rios (2005), classificaram estes jogos e brincadeiras em três grupos:

- Os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita;
- Os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas;
- Os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas. (p.18)

Partimos então para a interpretação das respostas obtidas através dos entrevistados:

“Obtivemos o conhecimento do material contendo jogos com o curso do PNAIC”
(P1).

O entrevistado P1 afirma que conheceu o material através de curso promovido pelo PNAIC, porém não informou se faz uso dele. Neste sentido, é de fundamental importância que o professor não só conheça os jogos e brincadeiras para alfabetizar, mas que também faça o uso sistêmico deste método. Enfatizando esta hipótese, Brandão et al. (2009) também cita Kishimoto (2003), destacando um importante trecho da referida obra, onde:

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (p.14)

“Conheço, utilizo sempre, considero jogos fáceis e ótimos” (P3).

“Sim. Utilizo os materiais fornecidos pela rede” (P6).

“Sim e faço o uso. Esses jogos foram bem elaborados principalmente para o início da alfabetização, pois utiliza como aprendizado a letra inicial, sílaba inicial e formação de palavras” (P9).

Os professores P3, P6 e P9 demonstraram clareza e coerência nas suas respostas, revelando que estão atentos em relação ao uso de propostas diversificadas e diferentes

daquelas tidas como tradicionais e formais no processo de alfabetização, principalmente o P9, que inclusive explicou detalhes do jogo. Vieira (2012) nos atenta que:

O planejamento das atividades diversificadas ocorre, portanto, mediante a avaliação do desempenho e das produções das crianças em situações de sistematização da escrita, da sua capacidade de analisar linguisticamente um texto, bem como das situações de uso funcional da linguagem, uma vez que estas representam as práticas linguísticas do grupo, mapeadas por meio dos registros individualizados em pautas de observação.

Nesse sentido, as observações realizadas pelo professor ao longo do processo educativo configuram a sua avaliação permanente e subsidiam o encaminhamento das estratégias pedagógicas para promover o avanço da aprendizagem pelos alunos. Como proposta metodológica, este encaminhamento consiste em uma série de procedimentos relacionados ao processo de aprendizagem, sendo desafio para o professor alfabetizador identificar os conhecimentos reais das crianças por meio de suas escritas espontâneas, para, a partir delas, pensar suas intervenções – os jogos de linguagem e a mediação pedagógica. (p.49)

“Sim, conheço. Porém, utilizo mais frequentemente a lousa digital” (P2).

Aqui na resposta acima o entrevistado P2 afirma que conhece o material, mas utiliza mais frequentemente a lousa digital. A lousa digital é também mais um dos recursos para diversificar o ensino, porém não substitui as ricas interações que são feitas entre os alunos, professores e o objeto do conhecimento no que tange a caixa com jogos e brincadeiras do PNAIC, pois as atividades presentes na lousa são fechadas em seu bojo. Em contrário, na caixa de jogos e brincadeiras para alfabetizar é possível que os discentes manipulem os pormenores, assim como também os ajustes necessários feitos pelos professores juntamente com os aprendizes de acordo com avanço da proposta.

“Sim, mas não usamos por falta de incentivo” (P4).

“Um material muito bom, mas não é muito utilizado” (P5).

“Já ouvi falar, porém, nunca utilizei” (P7).

“Já ouvi falar, porém, não uso nas aulas” (P10).

Os respondentes P4, P5, P7 e P10 afirmam respectivamente que conhecem, mas não fazem uso do material por falta de incentivo. A afirmação falta de incentivo, relatada pelo entrevistado P4, é no mínimo questionável, pois o desenvolvimento do discente é o maior incentivo para qualquer docente, é o material contido na caixa é um incentivo muito bem fundamentado para ser oferecido no processo de alfabetização. Já o fato de conhecerem, mas

não utilizarem, é algo que só o professor sabe os motivos para não usar, pois como já foi discutido de forma exaustiva nesta dissertação, os jogos e brincadeiras para alfabetizar é um estímulo significativo no processo de alfabetização. Em relação ao jogos e brincadeiras para alfabetizar do PNAIC, Brandão et al. (2009) atentam que:

Em lugar de uma concepção de treinamento, propomos um ensino que permita aos alunos tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, de uma forma menos ritualística, aprender. O uso dos jogos de alfabetização aqui apresentados visa, portanto, a garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos e de palavras. (p.16)

“Não conheço” (P8).

Quando perguntado ao P8, o entrevistado respondeu que não conhece, sem estender a sua resposta.

Por fim, para entender os fenômenos desta pesquisa, partimos para a última categoria desta dissertação.

5.4 4ª Categoria: Entraves quanto ao uso do jogo e da brincadeira como meio para alfabetizar

Aqui nesta última categoria, o objetivo foi o de entender quais são os entraves para o uso do jogo e da brincadeira como meio para alfabetizar. Cabe salientar que do ponto de vista científico e pedagógico, não existem motivos para o não uso de jogos e brincadeiras em crianças no processo de alfabetização, pois uma proposta através deste meio pode ser tão efetiva quanto às tidas como formais. Por mais que a escola cobre resultados e melhores rendimentos dos alunos, se o professor tem convicção dos aspectos que estão envolvidos no uso de jogos e brincadeiras para alfabetizar, não teria razão lógica para menosprezar tamanho potencial de aprendizagem. Outro fundamento indiscutível nos dias atuais, é que o aluno deve ser o protagonista da sua aprendizagem, não cabendo somente ao professor apresentar uma proposta muitas vezes enfadonha e sem conexão com a fase do aluno. Neste sentido, Ferreiro & Teberosky (1999) estabelecendo uma relação com a obra de Piaget e a escrita, afirma que:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio é sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer dizer isto? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um

sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (p.29)

Avançamos então na análise das respostas:

“Às vezes por falta de despreparo dos professores ou por indisciplina das turmas o professor não trabalha com jogos em sala” (P1).

“Número de alunos em sala, indisciplina, falta de recursos” (P2).

“A indisciplina e materiais que nos impedem de fazer um bom trabalho” (P6).

Os professores entrevistados P1, P2 e P6 citaram o fato indisciplina dos alunos como entrave para utilizar os jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. É fato fundamentado na literatura científica que a indisciplina causada pelos alunos também podem ser por conta da proposta do professor. Quando os alunos não são afetados positivamente na relação com o objeto do conhecimento podem se sentir desmotivados, e alunos desmotivados na sua aprendizagem utilizam da indisciplina para sobrepor tal fato. Neste quesito, é necessário que o docente proponha aulas significativas e motivadoras para o sujeito em processo de alfabetização, e uma proposta por meio de jogos e brincadeiras é sem dúvida essencial para o logro neste sentido.

“A urgência de querer ver os resultados rapidamente, sendo que, as brincadeiras e jogos demandam tempo para que tenha um resultado” (P8).

“Muitos: parte burocrática enorme, falta de tempo, muitas cobranças, alunos em fases bem diferentes na mesma sala” (P10).

Os entrevistados P8 e P10, ambos alegaram em suas respostas as questões das cobranças e resultados como entraves. O P10 ainda citou a questão dos alunos em fases diferentes. O jogo e a brincadeira é a principal forma da criança se colocar no mundo. No ambiente escolar ele pode e deve ser inserido como proposta pedagógica para alfabetizar, pois o professor ao explorar todo o potencial que as brincadeiras são capazes de desenvolver nos discentes acaba atendendo vários aspectos da aprendizagem, inclusive no processo de alfabetização. Sobre isto, Leal et al. (2005) endossa que:

No jogo da força, por exemplo, que nos é muito familiar, aprendemos rapidamente algumas estratégias que podem retardar nosso “enforcamento”, e uma delas é a de começar dizendo as vogais, uma vez que todas as palavras seguramente as possuem. Entre as vogais, sabemos, ainda, intuitivamente, que a letra A é muito comum, e no geral começamos por ditá-la. Essas dicas que aprendemos à medida que jogamos, têm relação com os princípios do nosso

sistema de escrita alfabético. Assim, cabe ao professor, ao trazer esse jogo para a sala de aula, saber explorá-lo, considerando os aspectos que podem ser contemplados. No caso desse jogo, ele constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal. Desse modo, é papel do professor calcular o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado aluno. (p.118)

“Acredito que seja o excesso de papelada exigida pela Secretaria de Educação”
(P4).

“Tempo, deveríamos ter mais tempo (...)” (P5).

“A burocracia estabelecida pela rede” (P7).

“Recursos materiais e falta de tempo para confecção” (P9).

Os entrevistados P5, P7, P9 alegam praticamente os mesmos motivos como entraves para o uso do jogo e a brincadeira. Os mesmos citaram falta de tempo, a burocracia da rede e recursos materiais. Como já mencionado aqui nesta dissertação pelos diversos autores especialistas no assunto, muitos dos jogos e brincadeiras que podem ser inseridos como proposta pedagógica para alfabetizar tem em sua origem as brincadeiras tradicionais, brincadeiras estas que em sua maioria utilizam pouco ou nenhum recurso. Sobre estes jogos e brincadeiras que são ferramentas para uma proposta significativa e facilitadora no processo de alfabetização, Leal et al. (2005) enfatiza que o papel do docente no planejamento das atividades com uso de jogos e brincadeiras para alfabetizar e na interação com os alunos durante o desenvolvimento das atividades é central. Ainda sobre isto, Leal et al. (2005) cita Pernambuco (1997), onde:

Além de organizar a situação e selecionar os jogos a ser disponibilizados em função dos objetivos, a presença do professor como mediador das situações é fundamental, já que ele “dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra. (p.119)

“Nenhum” (P3).

Aqui o entrevistado P3 alega que não existe nenhum empecilho para utilizar o jogo e a brincadeira como proposta para alfabetizar. De fato o P3 ao afirmar que não existe barreira e que logo utiliza deste mecanismo de ensino lúdico para alfabetizar os alunos do ciclo, acaba facilitando a aprendizagem, pois diversifica os métodos e ainda motiva os alunos a aprenderem. Quando os discentes estão aprendendo através de jogos e brincadeiras não se

preocupam com os erros, que no caso da alfabetização tradicional, podem bloquear suas ações. Na realidade, os erros que ocorrem em situações didáticas com uso de jogos e brincadeiras, são percebidos pelas crianças como tentativas, e não como erros. Sem emoção, sem motivação, dificilmente se aprende.

Por fim, ao finalizar as análises das categorias, enfatizamos as afirmações de Mora (2017), onde:

Aprender no es como un “rayo”, una sacudida que de pronto con su luz ilumina el significado de lo aprendido. Aprender es un laborioso proceso que necesita de un tempo pausado, necesario, compuesto de multitud de ingredientes cognitivos, entre ellos la emoción, que permiten realizar esa tarea y alcanzar el significado de lo que se intenta aprender. Pero aun tras haber alcanzado esto, todavía se requiere de un largo proceso de clarificación y limpieza de errores. Esta clarificación exige de la repetición constante de lo aparentemente aprendido, rectificando con ello los equívocos y errores que se cometen. Por eso aprender, aprender bien, requiere potenciar en los niños, y no solo permitir, que se equivoquen solos. El error, el equívoco, debe considerarse parte o ingrediente fundamental del propio proceso de aprendizaje, pues sin errores y su rectificación constante no hay verdadero aprendizaje. Es más, sin error y su rectificación no hay creatividad, que es el máximo de lo que nos permite aprender algo nuevo. (Mora, 2017, p.135)

CONCLUSÕES

Ante o desafio de estudar os pormenores de toda a teoria que fundamentou essa pesquisa, como também após o levantamento dos dados, e consequente análise dessa investigação, somos capazes então de pontuar as devidas conclusões sobre a temática abordada neste trabalho, que tratou de apurar o tempo e a intencionalidade que os professores do ciclo de alfabetização destinam ao jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no ciclo de alfabetização.

Considerando esses aspectos e após todo o embasamento científico e teórico desenvolvido sobre a temática e também sobre o que se refere ao uso de jogos e brincadeiras como proposta pedagógica em turmas de alfabetização, podemos relatar assertivamente que as respostas atenderam de forma satisfatória aos objetivos propostos, bem como o problema central desta dissertação. Temos a crença que conseguimos alcançar os desafios almejados nesta pesquisa e de que também consolidamos nossa concepção de aprendizagem motivadora e significativa no processo de alfabetização. Neste sentido, se clama para que o desenvolvimento e a aprendizagem se tornem cada vez mais lúdicos, e que o ensino, seja cada vez menos tradicional.

No capítulo que faz referência ao tipo de metodologia utilizada, é possível afirmar que a técnica que escolhemos para esta investigação atendeu cirurgicamente aos critérios estabelecidos para tal pesquisa.

Ao longo da aplicação das entrevistas, fomos percebendo que existem aspectos que requerem revisão por parte dos gestores e orientadores, no sentido de que o jogo e a brincadeira precisam ser melhores entendidos pelos docentes como proposta pedagógica no processo de alfabetização. Significa dizer, que através das análises em categorias, discutidas no capítulo 5 desta dissertação, foi viável inferir o quanto os jogos e as brincadeiras ainda são tratados como algo de menor importância pelos docentes atuantes no ciclo de alfabetização, sendo inclusive colocados como momento de recreação e de recompensa para os alunos que acabaram as tarefas tidas como formais, mesmo com toda a ampla gama de conhecimentos científicos que embasam este tipo de proposta.

As práticas docentes precisam ser variadas para atender a diversidade de estilos de aprendizagem, e uma pedagogia através do brincar é imprescindível para alcançar toda esta diversidade, principalmente com discentes em processo de alfabetização.

Sendo assim, por intermédio das respostas obtidas nas entrevistas em profundidade, foi possível elucidar como os professores que lecionam no ciclo de alfabetização entendem, conceituam, adotam, ou não, os jogos e brincadeiras como proposta pedagógica para alfabetizar os alunos do ciclo.

Por fim, concluímos que os resultados obtidos através das técnicas adotadas confirmam com as nossas observações e podemos afirmar que as mesmas corresponderam as nossas expectativas e nos permitiram conhecer sobre o tempo e a intencionalidade que jogos e brincadeiras são utilizados em turmas de alfabetização pelos docentes entrevistados.

Assim, referente às constatações do objetivo específico 01, que foi o de analisar se existe uma intencionalidade pedagógica do professor ao oportunizar o uso de jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, foi possível constatar através das entrevistas realizadas com os docentes que a intenção deles, na grande maioria era entreter e envolver os discentes com práticas divertidas e prazerosas. Observamos ainda que as intenções pedagógicas da maioria dos docentes arrolados nas entrevistas estavam atreladas ao uso do jogo e da brincadeira com a finalidade no próprio jogo, ou seja, o de solucionar os desafios do próprio jogo e da brincadeira. É conclusivo através do que responderam os participantes, que o propósito de usar os jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização não teve como proposta a própria alfabetização destes discentes, mesmo estes citando a questão da motivação e do prazer como intenção pedagógica. Existem infinitas possibilidades metodológicas no que tange o jogo e a brincadeira quando aplicados em turmas de alfabetização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita. Todas estas estratégias ajudam a criança a adquirir determinados conceitos da escrita e da leitura. Porém, o papel do professor e a sua intenção pedagógica é relevante neste sentido, como defende Vygotsky na sua tese de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Acerca das constatações apuradas no objetivo 02, que foi analisar o tempo e a frequência destinados ao jogo e a brincadeira no processo de alfabetização, os professores entrevistados foram assertivos nas suas respostas ao afirmarem que utilizam os jogos e brincadeiras pelo menos uma vez por semana ou a cada quinze dias. Também evidenciaram que o jogo e a brincadeira estão previstos no planejamento anual, porém afirmaram que nem sempre o que está planejado é feito na prática, pois as outras tarefas tidas como as formais ocupam quase todo o espaço. Um aspecto importante no que tange a aprendizagem do processo de alfabetização, é que poucos professores afirmaram em suas respostas durante as entrevistas que este planejamento é no sentido de utilizar o lúdico, o jogo e a brincadeira como uma estratégia pedagógica para alfabetizar. Ainda sobre o tempo e a frequência,

justamente os poucos professores que responderam que utilizam de duas até três vezes por semana o jogo e a brincadeira, foram os que citaram o propósito pedagógico de alfabetizar.

Através das respostas obtidas, ficou clara a percepção que os professores fazem em relação ao jogo e a brincadeira como facilitador das aprendizagens. É pertinente então concluir que apesar destes docentes afirmarem em suas argumentações que jogos e brincadeiras estão previstos em seus planejamentos, falta embasamento teórico para estes professores colocarem em prática, pois é nítido que apesar de proporem em seus planejamentos jogos e brincadeiras em turmas de alfabetização, estes não percebem uma relação direta, bem fundamentada, no que concerne a utilização deste instrumento como meio para alfabetizar.

O objetivo específico 03 desta investigação visou indagar os entraves, as dificuldades e os motivos que se opõem, ou não, a utilização destes recursos pedagógicos no processo de alfabetização.

Cabe aqui salientar que notamos que os professores compreendem a pertinência do lúdico no processo de ensino e aprendizagem dos discentes, onde concluímos que para a maioria dos participantes desse estudo, a brincadeira e o jogo é vista como uma atividade importante, onde observamos que os professores veem nessa prática uma forma de facilitar a aprendizagem do educando no ciclo de alfabetização. O que ocorre é que por falta de uma formação contínua mais concreta acerca das possibilidades diretas de alfabetizar por meio de jogos e brincadeiras, estes docentes na maioria das vezes acabam abrindo mão de utilizar deste instrumento em detrimento de outras práticas mais formais.

Consoante a estes fatos, através das análises das respostas dos participantes desta investigação, chegamos ao consenso dos motivos, das dificuldades e entraves que os professores alegaram quanto ao uso do jogo e da brincadeira como estratégia para alfabetizar. Dentre as alegações dos entrevistados, foram citados como empecilhos para o uso de jogos e brincadeiras para alfabetizar: a indisciplina dos alunos, a falta de recursos, a cobrança por resultados e rendimentos e a falta de tempo para utilizar os jogos e brincadeiras. Diante disso, é possível inferir que estes argumentos, que de fato sabemos que ocorrem no sistema de ensino, corroboram com a toda a fundamentação teórica desenvolvida nesta dissertação, no sentido de que se o professor está seguro e convicto de suas atribuições, e que conhece profundamente toda a teoria cientificamente comprovada do potencial de aprendizagens e estímulos que o jogo e a brincadeira podem incitar no aluno em processo de alfabetização, não existiria nenhuma razão lógica para descartar tamanha oportunidade. Ainda sobre os entraves alegados pelos docentes, vários fatores ocorrem para os atos de indisciplina do

aluno, porém vários autores destacam que o professor também pode ser responsável por tais comportamentos, pois a indisciplina, de acordo com estes autores, também pode ser motivada pelas escolhas pedagógicas do professor, e o jogo e a brincadeira dificilmente serão recusados pelas crianças nesta fase escolar, pois como amplamente descrito nesta pesquisa, as brincadeiras é a principal forma da criança se apresentar para o mundo.

Outro motivo alegado pelos entrevistados que nos chamou a atenção, e que também responde as nossas hipóteses, é que estes argumentaram a falta de recursos como barreira para o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização. Salientamos que durante as entrevistas foi perguntado aos professores se estes conhecem o material contendo jogos do PNAIC, onde responderam que conhecem ou já ouviram falar. Todas as escolas das redes públicas nacionais que trabalham com crianças no ciclo de alfabetização recebem esse material do PNAIC, que contém jogos e brincadeiras pedagógicas para serem aplicados com as crianças no processo de alfabetização. Este material é um instrumento muito rico e foi confeccionado pelo MEC – Ministério da Educação para ser um instrumento facilitador da tarefa de alfabetizar. Portanto, mais uma vez, estas barreiras mencionadas pelos docentes seriam sanadas se estes tomassem conhecimento e utilizassem a caixa com jogos e brincadeiras do PNAIC que estão disponíveis na própria escola. Ressaltamos mais uma vez, que a conclusão que chegamos, ao analisarmos o conteúdo das entrevistas, é que o que de fato ocorre é que por não conceber uma fundamentação teórica consistente sobre o planejamento de jogos e brincadeiras para alfabetizar, mesmo com a oferta do material do PNAIC, os docentes acabam não utilizando, ou utilizando muito pouco, o jogo e a brincadeira com intencionalidade pedagógica para alfabetizar. Quanto ao tempo destinados para os jogos e brincadeiras como meio para alfabetizar, também podemos concluir que foram poucas ou raras vezes explorados pelos professores como meio para alfabetizar, sendo que quando ofertados os jogos e brincadeiras para os alunos, os objetivos foram outros, tais como entretenimento, preenchimento do tempo ocioso, prêmio para quem se comporta e o brincar pelo brincar.

Enfatizamos por fim, que não foi à intenção desta pesquisa achar culpados pelos fatos aqui elencados, pois temos a plena consciência dos infinitos desafios que professores e todos os envolvidos diretamente com a formação discente carregam. No entanto, a ideia foi a de enfatizar que jogos e brincadeiras precisam ser encarados e utilizados de forma sistêmica pelos sistemas de ensino de uma vez por todas, principalmente como proposta pedagógica para as aprendizagens necessárias no processo de alfabetização.

Esperamos ter colaborado de alguma forma, com essa investigação, atingir uma amplitude reflexiva sobre a importância dos jogos e brincadeiras como meio para se alfabetizar, assim como também, contribuir para que jogos e brincadeiras sejam melhores percebidos e assimilados pelos docentes com a intencionalidade pedagógica necessária e um planejamento prévio do tempo de uso destas atividades para alcançarmos maiores avanços no ciclo de alfabetização.

Diante da importância dessa temática apontamos ao final dessa conclusão que as técnicas utilizadas nessa investigação foram capazes de responder satisfatoriamente a todos os requisitos propostos. Inclusive aos objetivos e a pergunta problema que norteou essa investigação.

SUGESTÕES

Após as devidas conclusões e em virtude de terem sido evidenciados alguns fatos que denotam reflexão, a partir das opiniões dos participantes desse estudo, recomendamos que:

- Disponibilizem aos professores que trabalham no ciclo, formação continuada e embasamento teórico acerca dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização;
- Sejam incluídos os jogos e brincadeiras para alfabetizar no PPP e também como proposta pedagógica da rede pública municipal.
- Adequação do currículo no sentido de ampliar o tempo das práticas pedagógicas envolvendo o jogo e a brincadeira no ciclo de alfabetização;
- Adequação e organização dos espaços para o favorecimento das práticas pedagógicas envolvendo o jogo e a brincadeira com os alunos em processo de alfabetização;
- Capacitação dos coordenadores pedagógicos pela Secretaria de Educação no sentido de fomentar e fortalecer a prática do jogo e da brincadeira pelos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- Abreu, L. C. de, Oliveira, M. A. de, Carvalho, T. D. de, Martins, S. R., Gallo, P. R. & Reis, A. O. A. (2010). *A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo*. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. 20 (2), 361-366.
- Albuquerque, E. B. C de (2007). Conceituando Alfabetização e Letramento. In Santos, C. F. & Mendonça, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: Conceitos e Relações*. (pp. 11-21). Belo Horizonte, BR: Autêntica.
- Albuquerque, E. B. C. de, Moraes, A. G. de & Ferreira, A. T. B. (2008). *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?* Revista Brasileira de Educação. 13 (38), p. 252-264.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas, BR: Papyrus.
- Almeida, L. R. de. (2004). Wallon e a Educação. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.). (pp. 71-87). São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Almeida, L. R. de. & Mahoney, A. A. (2014). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. (4ª ed.) São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Amaral, S. A. (2004). Wallon e a Educação. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (Orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.). (pp. 51-58). São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Azenha, M. G. (2004). *Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro*. (7ª Ed.). São Paulo: Afiliado.
- Bastos, A. B. B. I. & Dér, L. C. S. (2004). Estágio do Personalismo. In: Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (Orgs.) *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.). (pp. 39-49). São Paulo, BR: Edições Loyola.

- Batista, A. A. G., Silva, C. S. R. da, Bregunci, M. das G., Val, M. da G. F. da C., Castanheira, M. L., Monteiro, S. M. & Frade, I. C. A. da S. (2008). Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Fascículo 1. In BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. (pp. 6-60). Brasília, BR: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2ª ed.). Naucalpan, MX: Pearson Educación.
- Bissoli, M. F. (2009). Leitura e escrita na Educação Infantil: uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e as técnicas de Freinet. In: Ferreira, N. S. de A. *Caderno de Resumos e programação do Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, BR: Unicamp/FE, ALB.
- Borba, A. M. (2007). O brincar como o modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (2ª ed.). (pp. 33-46). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Bordignon, L. H. C & Paim, M. M. W. (2017). *Alfabetização no Brasil: Um pouco de história*. Educação em Debate, 39 (74), 51-67.
- Brandão, A. C. P. A, Ferreira, A. T. B, Albuquerque, E. B. C. de & Leal, T. F. (2009). *Jogos de Alfabetização*. Recife, BR: Editora Universitária UFPE.
- Brandão, A. C. P. & Leal, T. F. (2011). Alfabetizar e Letrar na Educação Infantil: o que significa isso? In Brandão, A. C. P. & Rosa, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas*. (pp. 13-30). Belo Horizonte, BR: Autêntica.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, BR.

- Brasil. (2010). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, BR.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, BR.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, BR.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodología De La Investigación Científica: Manual Para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción, PY: Librería Cervantes.
- Chaiklin, S. (2011). *A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino*. *Psicologia em Estudo*. 16 (4), 659-675.
- Chalita, G. (2014). *Aprendendo com os aprendizes*. São Paulo, BR: Cortez.
- Corrêa, C. R. G. L. (2017). *A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas*. *Psicologia Escolar e Educacional*. 21 (3), 379-386.
- Coutinho, M. de L. (2005). *Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores*. In: Moraes, A. G. de, Albuquerque, E. B. C. de & Leal, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. (pp. 47-69). Belo Horizonte, BR: Autêntica.
- Ferracioli, L. (1999). *Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget*. *Caderno Catarinense do Ensino de Física*. 16 (2), 180-194.
- Ferreiro, E. (1995). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, BR: Cortez.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetização em processo*. (12ª ed.). São Paulo, BR: Cortez.
- Ferreiro, E. (2004) *Com todas as letras*. (12ª ed.). São Paulo, BR: Cortez.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da Língua Escrita*. (Lichtenstein, D. M., Di Marco, L. & Corso, M., Trad.). Porto Alegre, BR: Artmed.

- Fonseca, V. da. (2012). *Manual de observação psicomotora. Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Rio de Janeiro, BR: Wak Editora.
- Freire, J. B. (2010). *Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física*. São Paulo, BR: Editora Scipione.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (29^a ed.). São Paulo, BR: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6^a ed.). São Paulo, BR: Atlas.
- Gomes, R. (2002). Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (21^a ed.). (pp. 67-80). Petrópolis, BR: Editora Vozes.
- Gonçalves, F. (2009). *Do andar ao escrever: um caminho psicomotor*. Cajamar, BR: Editora Cultura RBL.
- Goulart, C. (2007). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (2^a ed.). (pp. 85-96). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kramer, S. (2007). A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (2^a ed.). (pp. 13-23). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Le Boulch, J. (1987). *Educação Psicomotora*. (Wolf, J., Trad.). Porto Alegre, BR: Artmed.
- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. & Leite, T. M. T. (2005). Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: Moraes, A. G. de, Albuquerque, E. B. C. de & Leal, T. F. (Orgs.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. (pp. 111-131). Belo Horizonte, BR: Autêntica.

- Leal, T. F., Albuquerque, E. B. C. de, Morais, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. (2007). In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (2ª ed.). (pp. 69-83). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica.
- Leal, T. F., Mendonça, M., Morais, A. G. de. & Lima, M. B. de Q. (2008). O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. Fascículo 5. In BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. (pp. 1-37). Brasília, BR: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Leal, T. F. & Silva, A. da. (2011). Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In Brandão, A. C. P. & Rosa, E. C. de S. (Orgs.). *Ler e Escrever na Educação Infantil: Discutindo Práticas Pedagógicas*. (pp. 53-72). Belo Horizonte, BR: Autêntica.
- Leão, M. A. (2015). *O uso de jogos como mediadores da alfabetização / letramento em sala de apoio das séries iniciais*. Estudos Linguísticos. 44 (2), 647-656.
- Lima, J. de, Santos, E. N. dos, Dias, T. de C. & Amorim, S. S. (2016). *A falta de motivação no processo de aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas*. Ciências Humanas e Sociais. 3 (3), 171-182.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de. (2004). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (4ª ed.) São Paulo, BR: Edições Loyola.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo, BR: Atlas.
- Miranda, E. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (Amarilhas, C., Trad.). (2ª ed.). Asunción, PY: A4Diseños.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. (2ª ed.). Madrid, ES: Alianza Editorial.

- Moreira, G. (2015). *As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização*. Revista Itinerarius Reflectionis, 10 (2), 1-17.
- Mortatti, M. R. L. (2006). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Recuperado em 14 maio 2019, de: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>.
- Mortatti, M. R. L. (2008). *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa. 5, 91-114.
- Oliveira, M. K. de. (2016). O problema da afetividade em Vygotsky. In Taille, Y. de L., Kohl, M & Dantas, H. (Orgs). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (pp. 75-84) São Paulo, BR: Summus Editorial.
- Pádua, G. L. D. de (2009). *A epistemologia genética de Jean Piaget*. Revista Científica da Faculdade Cenecista de Vila Velha. 2. 22-35.
- Piletti, N. & Rossato, S. M. (2018). *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo, BR: Contexto.
- Rego, T. C. (2017). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. (25ª ed.). Petrópolis, BR: Vozes.
- Rosa, F. V., Kravchychyn, H. & Vieira, M. L. (2010). *Brinquedoteca: a valorização do lúdico no cotidiano infantil da pré-escola*. Revista Barbarói. (33), 8-27.
- Rossi, S. F. (2012). *Considerações sobre a psicomotricidade na Educação Infantil*. Revista Vozes dos Vales da UFVJM. 1 (1), 1-18.
- Santos, C. F. (2007). *Alfabetização e Escolarização: a Instituição do Letramento Escolar*. Santos, C. F. & Mendonça, M. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento: Conceitos e Relações*. (pp. 23-35). Belo Horizonte, BR: Autêntica.

Santos, J. S. (2012). *O lúdico na Educação Infantil*. Fórum Internacional de Pedagogia. Recuperado em 01 julho 2019, de: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>.

Scalha, T. B., Souza, V. G., Boffi, T. & Carvalho, A. C. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência*. Revista de Psicologia da Unesp 9 (2), 79-92.

Soares, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In Bastos, N. B. *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. (pp. 53-60). São Paulo, BR: EDUC.

Soares, M., & Batista, A. A. G. (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

Torres, J. A. (2002). Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas. (Rosa, E., Trad.). Porto Alegre, BR: ARTMED Editora.

Vieira, D. M. (2012). Jogos de linguagem – estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento. In: Amaral, A. C. T. do, Casagrande, R. C. de B. & Chulek, V. (Orgs). *Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba, BR: SEED-PR.

Zanella, A.V. (1994). *Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas*. Temas em Psicologia. 2 (2), 97-110. Recuperado em 22 de julho de 2019, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&tlng=pt.

APÊNDICES

APÊNDICE Nº 01 – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

Senhor Diretor (a),

Eu, Gabriel Messias Gonçalves, mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY, venho por meio deste, solicitar a sua valiosa e indispensável colaboração no sentido de autorizar a aplicação do meu instrumento de pesquisa (em anexo) junto aos professores desta Unidade Escolar. Os dados serão utilizados para a realização da dissertação intitulada: **“O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização em Alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil”**, de minha autoria.

Todos os dados serão por mim coletados e utilizados exclusivamente para fins de estudos científicos, salvaguardando-se os princípios éticos e legais.

Certa de seu aval e com elevado apreço, agradeço a atenção e coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas.

Nestes termos, peço deferimento.

GABRIEL MESSIAS GONÇALVES
Pesquisador

Diretor (a) da Unidade Escolar

**APÊNDICE Nº 02 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
PROFESSORES PARTICIPANTES**

Caro professor (a),

Eu, Gabriel Messias Gonçalves, estudante de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY, gostaria de convidar você para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: **“O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização em Alunos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. da rede pública do município de Praia Grande – SP – Brasil”**, de minha autoria.

O objetivo principal desta pesquisa é o de saber a opinião dos professores sobre **o tempo e a intencionalidade empregados para o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. .**

Não haverá riscos, desconfortos e nem gastos neste estudo. Você responderá a uma entrevista contendo perguntas referentes ao **tempo e a intenção que utilizam o jogo e a brincadeira como recurso pedagógico em turmas de alfabetização**. Cabe ressaltar que não aparecerá em nenhum momento do estudo, o seu nome.

Ressalto que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e se você quiser desistir em qualquer momento, terá a liberdade de fazê-lo sem sofrer qualquer dano. É importante salientar que sua opinião estará contribuindo para a compreensão da temática e para a produção de conhecimento científico.

As informações coletadas nesta entrevista serão colocadas / tratadas por mim com o maior cuidado e sigilo. Além de você não ser identificado, poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento.

Caso houver dúvidas referentes à pesquisa, coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos, pessoalmente ou através de meu e-mail: prof.gabrielmessias@bol.com.br

Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração.

Assinatura do pesquisador responsável

Eu, _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos e da importância do estudo proposto e de como será a minha participação. Concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos e que em nenhum momento terei o meu nome divulgado na pesquisa.

Praia Grande, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

APÊNDICE Nº 03 – GUIA DE ENTREVISTA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA

A) Dados sócios-profissionais

- 1) Qual é a sua idade?
- 2) Qual é a sua formação acadêmica?
- 3) Há quantos anos atua na educação?
- 4) Você participou de algum curso (formação continuada) nos últimos 3 anos?
- 5) Quantos anos de experiência você possui exclusivamente com turmas de alfabetização?

B) Objetivo Geral

- 1) Qual a sua concepção (teórica – intencionalidade pedagógica) sobre aprendizagem lúdica, jogos e brincadeiras?
- 2) Você acredita que o processo de alfabetização será melhor assimilado pelos alunos por meio de jogos e brincadeiras? Fundamente e comente, por favor.
- 3) Você acha que o uso do jogo e da brincadeira pode melhorar o rendimento e desempenho pedagógico dos alunos no processo de alfabetização? Comente.
- 4) Quando é oferecido o brincar na sala, que papel (ações pedagógicas) você desempenha?
- 5) Qual a sua intenção pedagógica quando utiliza o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização?

- 6) O jogo e a brincadeira estão previstos no seu planejamento trimestral? Como estão organizados?
- 7) O jogo e a brincadeira fazem parte de seu planejamento trimestral como proposta pedagógica para alfabetizar? Justifique.
- 8) Com que frequência utiliza jogos e brincadeiras durante as aulas?
- 9) Com que frequência utiliza o jogo e a brincadeira como proposta para alfabetizar?
- 10) Quais os motivos que impedem o uso do jogo e da brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização?
- 11) Conhece o material contendo jogos e brincadeiras para alfabetizar fornecido pelo MEC-PNAIC? Faz uso deste material? Comente.

ANEXOS

ANEXO N° 01 – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

MESTRANDO: Gabriel Messias Gonçalves

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Antonio Torres González

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a)

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na coleta de dados de minha pesquisa de campo del curso Maestría en Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA, cujo tema é: **O Tempo e a Intencionalidade destinados ao Jogo e a Brincadeira como Proposta Pedagógica no Processo de Alfabetização**. O instrumento de pesquisa será uma entrevista aberta que será feita com professores que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental (ciclo de alfabetização).

Esta pesquisa tem como Objetivo Geral:

- Analisar o tempo e a intencionalidade empregada pelo docente para o jogo e a brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização.

E como Objetivos Específicos:

1. Identificar se existe uma intencionalidade pedagógica do professor ao oportunizar o uso de jogos e brincadeiras.
2. Analisar o tempo e a frequência destinados ao jogo e a brincadeira no processo de alfabetização.
3. Verificar os entraves, as dificuldades e os motivos que se opõem a utilização destes recursos pedagógicos no processo de alfabetização.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o verso desta folha.

As colunas com “COERÊNCIA” E “CLAREZA” devem ser assinaladas com UMA PONTUACÃO ENTRE 1 E 5.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	COERÊNCIA	CLAREZA
	1-5	1-5
1- Qual a sua concepção sobre aprendizagem lúdica, jogos e brincadeiras?		
2- Você acredita que o processo de alfabetização será melhor assimilado pelos alunos por meio de jogos e brincadeiras? Comente.		
3- Você acha que o uso do jogo e da brincadeira pode melhorar o rendimento e desempenho pedagógico dos alunos no processo de alfabetização? Comente.		
4- Quando é oferecido o brincar na sala, que papel (ações) você desempenha?		

5- Qual a sua intenção pedagógica quando utiliza o jogo e a brincadeira em turmas de alfabetização?		
6- O jogo e a brincadeira estão previstos no seu planejamento trimestral? Como estão organizados?		
7- O jogo e a brincadeira fazem parte de seu planejamento trimestral como proposta pedagógica para alfabetizar? Justifique.		
8- Com que frequência utiliza jogos e brincadeiras durante as aulas?		
9- Com que frequência utiliza o jogo e a brincadeira como proposta para alfabetizar?		
10- Quais os motivos que impedem o uso do jogo e da brincadeira como proposta pedagógica no processo de alfabetização?		
11- Conhece o material contendo jogos e brincadeiras para alfabetizar fornecido pelo MEC-PNAIC? Faz uso deste material? Comente.		

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo:

Formação:

Instituição de Ensino:

Assinatura do Avaliador:
