

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Roberta José da Silva**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE NA REDE  
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

**São Caetano do Sul  
2023**

**ROBERTA JOSÉ DA SILVA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE NA REDE  
MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ**

**Trabalho Final apresentado ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado Profissional – da Universidade  
Municipal de São Caetano do Sul como  
requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Educação**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul – SP  
2023**

## FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Roberta José da.

A prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do Ensino fundamental e a ludicidade na Rede Municipal de Santo André / Roberta José da Silva – São Caetano do Sul: USCS, 2023.

113f.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2023.

1.Alfabetização 2.Ludicidade 3. Prática pedagógica I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12/09/2023 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):  
Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá) (USCS)  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)  
Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches (PUC-SP)

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida:  
Aos meus pais, por serem a mais sólida e amorosa base de apoio.  
Ao meu marido, por toda dedicação, todo zelo e amor.  
Ao meu amado filho Davi, minha razão de viver.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela vida, pelas oportunidades e conquistas.

Agradeço aos meus pais pelas orações, ligações e por todas as vezes que me disseram: “Estamos aqui!”

Agradeço ao meu marido, pelas palavras de incentivo, por me fazer acreditar que podia, por me consolar quando o desespero batia e por vibrar a cada conquista.

Agradeço meu filho Davi, por toda preocupação, por tentar ajudar, por ser paciente e entender minha ausência nos períodos em que precisava estudar.

Agradeço aos meus amigos por todo o incentivo para ingressar no mestrado, pelos conselhos e apoio ao longo dessa caminhada.

Agradeço à Prefeitura de Santo André, que permitiu a realização da pesquisa nas escolas municipais e incentiva a formação continuada dos profissionais da educação, por meio de parcerias com instituições de ensino.

Agradeço especialmente ao meu orientador Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, que pacientemente me conduziu durante a pesquisa. Agradeço o tempo a mim dedicado, cada desafio proposto, cada recomendação e por me ajudar a refazer a rota quando foi necessário. Obrigada por acompanhar de perto meu percurso e por todas as vezes que me lembrou de respirar.

Agradeço às integrantes da banca de qualificação, Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício e Profa. Dra. Emilia Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches , que contribuíram efetivamente com suas arguições e apontamentos para o aprimoramento deste estudo.

Gratidão!

## RESUMO

A presença de práticas lúdicas nos processos de ensino e aprendizagem têm se apresentado como importante recurso para estimular o interesse e participação dos estudantes. Atividades lúdicas dão oportunidade para que as crianças se expressem e se desenvolvam integralmente, é uma importante ferramenta no processo de aprendizagem, podendo torná-la prazerosa e significativa. Para que o docente a contemple em sua prática pedagógica, é necessário ampliar seus conhecimentos acerca das contribuições e possibilidades das atividades lúdicas. Esta dissertação tem como problema de pesquisa investigar quais as relações que os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental estabelecem entre a ludicidade e o processo de alfabetização. O seu objetivo é identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Desse modo, pretende-se identificar sua concepção sobre alfabetização e sobre ludicidade, além de como pensam sua prática. Para tal primeiramente buscamos conhecer a trajetória política para alfabetização à partir da Constituição brasileira de 1988, o que inclui o estudo dos Planos Nacional e Municipal, BNCC e o Documento Curricular Municipal da cidade de Santo André. Também nos debruçamos sobre as concepções, métodos e estratégias relacionadas à alfabetização, incluindo a ludicidade neste percurso da pesquisa. A metodologia baseia-se em uma abordagem qualitativa exploratória e, com base em entrevistas com professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, categorizados e analisados na perspectiva da análise automatizada de conteúdo, utilizando-se o *software* Iramuteq. O referencial teórico dialoga com os estudos e pesquisas na área da ludicidade, da alfabetização, do letramento, dos multiletramentos e da formação docente. A análise dos dados revelou que os entrevistados validam a importância da ludicidade e o quanto as crianças se aproximam e se interessam pelo conteúdo compartilhado na perspectiva lúdica, porém os educadores têm dificuldade em inseri-la em sua rotina pedagógica. Nesse sentido, diferentes justificativas foram apresentadas, a fragilidade na formação inicial, o pouco investimento em cursos de formação continuada, os equívocos na compreensão da ludicidade e as possibilidades de inseri-la no processo de alfabetização. Diante disso, com vistas a atenuar as dificuldades conceituais e ampliar o olhar dos docentes para a ludicidade nos fazeres pedagógicos, foram propostas, como produto educacional, diretrizes para a elaboração de uma formação destinada a educadores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando qualificar os processos educacionais e a formação continuada dos professores alfabetizadores.

**Palavras-chave:** alfabetização e letramento; multiletramentos; prática pedagógica; ludicidade; formação docente.



## ABSTRACT

The presence of ludic practices in the teaching and learning processes has been presented as an important resource to stimulate students' interest and participation. Playful activities give children the opportunity to express themselves and develop fully, it is an important tool in the learning process, making it pleasurable and meaningful. In order for teachers to contemplate it in their pedagogical practice, it is necessary to expand their knowledge about the contributions and possibilities of recreational activities. The research problem of this dissertation is to investigate the relationships that first-year elementary school teachers establish between ludicity and the literacy process. Its objective is to identify and understand the relationships that the teacher establishes between his/her pedagogical action and playfulness in the literacy process of children in the first year of Elementary School. In this way, we intend to identify their conception of literacy and ludicity, in addition to how they think about their practice. For this, we first seek to know the political trajectory for literacy from the Brazilian Constitution of 1988, which includes the study of the National and Municipal Plans, BNCC and the Municipal Curricular Document of the city of Santo André. We also focused on the conceptions, methods and strategies related to literacy, including ludicity in this research route. The methodology is based on an exploratory qualitative approach and, based on interviews with first-year elementary school teachers, categorized and analyzed from the perspective of automated content analysis, using the Iramuteq software. The theoretical framework dialogues with studies and research in the area of ludicity, literacy, literacy, multiliteracies and teacher training. Data analysis revealed that respondents validate the importance of playfulness and how much children approach and are interested in shared content from a playful perspective, but educators have difficulty inserting it into their pedagogical routine. In this sense, different justifications were presented, the weakness in initial training, the little investment in continuing education courses, the mistakes in understanding playfulness and the possibilities of inserting it in the literacy process. In view of this, with a view to mitigating conceptual difficulties and broadening the view of teachers towards playfulness in pedagogical practices, guidelines were proposed, as an educational product, for the elaboration of training aimed at educators who work in the first year of Elementary School, seeking to qualify the educational processes and the continuing education of literacy teachers.

Keywords: literacy and literacy; multiliteracies; pedagogical practice; playfulness; teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alfabetização Marcos Legais.....	40
Figura 2 - Resultado da Análise do discurso dos professores sobre ludicidade .....	69
Figura 3 - Dendrograma: Resultado da análise do discurso dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramentos.....	71
Figura 4 - Dendrograma: Resultado da Análise do discurso do professores sobre prática pedagógica .....	73
Figura 5 - Dendrograma: Resultado da Análise do discurso do professores sobre formação docente .....	75

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano Nacional de Educação .....	27
Quadro 2 - Objetivos da formação básica .....	28
Quadro 3 - Competências gerais da educação básica.....	30
Quadro 4 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental ..	32
Quadro 5 - Política Nacional de Alfabetização .....	34
Quadro 6 - Plano Municipal de Educação de Santo André .....	37
Quadro 7 - Projeção de turmas .....	58
Quadro 8 - Unidades escolares dos Setores 1, 2 e 9.....	59
Quadro 9 - Matriz de amarração .....	61
Quadro 10 - Roteiro de entrevista .....	63
Quadro 11 - Procedimentos de análise de conteúdo .....	66
Quadro 12 - As Unidades de Análise e as Categorias de Análise.....	77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Cidades da Região Metropolitana de São Paulo (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra)

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESA - Centro Educacional de Santo André

CHD - Classificação hierárquica descendente

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEIEF - Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FEFISA - Faculdade de Educação Física de Santo André

GNC - Grupo Nova Londres

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB - Lei de Diretrizes e Base

MEC - Ministério da Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROF - Professores

ST - Segmentos de textos

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	17
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 AS POLÍTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988</b> .....	24
2.1 A alfabetização no Brasil.....	24
2.2 Desdobramentos da política nacional de alfabetização no Município de Santo André.....	35
<b>3 A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS</b> .....	41
3.1 Concepções e métodos de alfabetização, letramento e multiletramento .	41
3.2 A ludicidade como estratégia de ensino.....	46
3.2.1 O lúdico e o brincar no cotidiano escolar .....	47
3.3 Formação docente: a relação entre a ludicidade e a prática no contexto da alfabetização .....	51
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	55
4.1 Procedimentos .....	55
4.2 Campo da pesquisa .....	56
4.3 Participantes da pesquisa .....	59
4.4 Instrumentos de coletas de dados .....	59
4.5 Procedimento de análise.....	63
<b>5 LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES</b> .....	68
5.1 Análise do discurso dos professores sobre ludicidade.....	68
5.2 Análise do discurso dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramento.....	70
5.3 Análise do discurso dos professores sobre prática pedagógica.....	72
5.4 Análise do discurso dos professores sobre formação docente .....	74
5.5 Interpretação das categorias de análise.....	77
5.5.1 Primeira categoria: A compreensão dos professores sobre ludicidade	78
5.5.2 Alfabetização e ludicidade: a concepção dos professores e como pensam sua prática .....	81

5.5.3 Formação docente e a ludicidade.....	87
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>90</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>

## MEMORIAL

Roberta, nascida em janeiro de 1980, em Santo André. Cresci em um bairro simples da cidade, na mesma casa e rua até a vida adulta. Filha caçula de um casal de pouco estudo, mas com o olhar de prioridade para a educação dos filhos. Sempre nos passaram a visão de que somente estudando poderíamos conquistar o que desejássemos.

Estudei a Pré-escola em uma unidade da Rede Municipal de Santo André, e o Ensino Fundamental no colégio estadual vizinho; um quarteirão do bairro todo dedicado à educação. Os amigos que dividiam o brincar na rua também compartilhavam os fazeres escolares, as práticas esportivas e, mais tarde, algumas decisões para o futuro. Na fase adolescente, distancio-me um pouco dos amigos do bairro, em virtude das escolhas que fiz para a vida escolar.

Compartilhar saberes e contribuir para o desenvolvimento do outro era algo que me motivava bastante. Por essa razão, escolhi cursar o Magistério, em vez do Ensino Médio Regular. Incentivada pela professora Regina, que lecionava Língua Portuguesa para as turmas da então 8ª série, fiz “vestibulinho” para o CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Em 1995, ingressei na instituição, onde cursei, em período integral, quatro anos de Magistério. Foi a fase de maior crescimento e aprendizado, pois era a primeira vez que trilharia um caminho com outros grupos, outras vivências e realidades.

O CEFAM recebia estudantes de todo o ABC, e a diversidade de saberes e experiências nos fez amadurecer bastante. Nossos professores pensavam a educação com perspectivas diferentes e já nos estimulavam a perceber as múltiplas possibilidades do saber, as diferentes dimensões e a necessidade de enxergar a educação para além dos muros da escola. Fiz muitas horas de estágio supervisionado na rede pública estadual e municipal de Santo André e em uma única escola particular da cidade que, mais tarde, veio a ser meu primeiro local de trabalho, já formada, aos 19 anos.

Nessa escola, que recebia alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, tive a oportunidade de colocar em prática os saberes compartilhados com os professores e colegas do Magistério. Ali lecionei para turmas da Educação Infantil e

para a então 1ª série do Ensino Fundamental. Foi uma experiência bastante enriquecedora, em que pude aprender na convivência com os colegas mais experientes e, aos poucos, aprimorar minha prática com novos cursos e formações. Nesse período já buscava desenvolver atividades significativas para as crianças, no sentido de serem prazerosas e contribuírem para o processo de aprendizagem.

Um ano após iniciar a vida profissional, dei prosseguimento aos estudos ingressando na faculdade. Prestei vestibular na FEFISA – Faculdade de Educação Física de Santo André e me matriculei no período noturno. A partir daí, passei a dividir o tempo entre trabalho e estudos. Apesar de ser um curso para a disciplina específica de Educação Física, tive a oportunidade, ainda em formação, de ampliar meus conhecimentos sobre desenvolvimento humano e as particularidades da infância. Acredito que foi no contexto da faculdade meu primeiro contato com autores que tratavam da ludicidade em seus estudos. Passei a fundamentar aquilo em que acreditava e buscava inserir na minha prática pedagógica. Não se tratava de modelos de exercício, mas de postura em relação às estratégias escolhidas para que meus alunos aprendessem com alegria.

Formei-me na faculdade em 2003 e, no ano seguinte, matriculei-me na pós-graduação em Educação Física Escolar na mesma instituição. Buscar especialização na área escolar me deu a oportunidade de focar e qualificar meus estudos em minha área de atuação.

Segui lecionando apenas na escola particular, porém, em 2005, prestei concurso para a Rede Estadual de São Paulo, para o cargo de professora de Educação Física. Em 2006 passei então a lecionar em uma escola estadual do município de Mauá em um período, e na rede particular, no outro.

Essa nova fase tornou-se mais um “laboratório”. Em uma parte do dia, nas aulas de Educação Física, observava as crianças em ambientes abertos, fora da sala de aula e sem o obstáculo das mesas e cadeiras, seres integrais em todas as suas dimensões, participando das atividades com alegria. Na outra parte, crianças na sala de aula, com apostilas e outras habilidades a serem desenvolvidas, e ainda assim, crianças. Embora mudassem o ambiente e a escola, a professora era a mesma: uma profissional que acreditava em uma aprendizagem significativa e buscava desenvolver o seu planejamento a fim de atender às necessidades dos alunos, de forma leve e prazerosa.



Outra oportunidade para o serviço público surgiu em 2008, quando fui chamada para assumir um cargo na Prefeitura de Santo André, onde havia prestado concurso em 2006. Mais uma importante escolha, pois deixei a rede particular e passei a acumular cargos na rede municipal e estadual. Segui atuando como professora de Educação Física em um período e como professora polivalente em outro, no qual tive a oportunidade de trabalhar com a primeiríssima infância na creche. A meu ver, atuar com a Educação Infantil nos aproxima ainda mais das atividades lúdicas, amplia o repertório e possibilita qualificar a prática pedagógica para atuar em qualquer faixa etária.

Na perspectiva de aprimorar minha prática pedagógica e ampliar os estudos, em 2010, ingressei em um outro curso universitário e, naquele momento, escolhi a Pedagogia. Apesar de estudar educação desde o Magistério, há sempre o que aprender, seja revisitando autores já estudados, seja conhecendo novas publicações na área. Em suma, por meio do estudo, qualificamos nossa prática docente.

Na vida pessoal, algumas mudanças aconteceram concomitantemente à vida profissional. Casei-me em 2009, mudei de município e, em 2011, tornei-me mãe. Fase de muitos aprendizados, ao ampliar e dividir minhas responsabilidades pessoais, familiares e profissionais.

Na prefeitura de Santo André, vivenciei diferentes etapas da educação atuando em creche com educação infantil, em EMEIEF com Ensino Fundamental e também na gestão de escola como coordenadora pedagógica, entre idas e vindas à sala de aula. Segui com duas redes de ensino até o início de 2018, momento em que decidi exonerar do cargo da Rede Estadual, passando a atuar com exclusividade na Rede Municipal de Santo André.

No mesmo ano, fui convidada a voltar a atuar na gestão, afastando-me, mais uma vez, da sala de aula. Passei a compor, na Secretaria de Educação, a equipe da Gerência de CESA – Centro Educacional de Santo André, como uma das assistentes pedagógicas — coordenadora pedagógica em outras instituições —, função que desempenho atualmente. Nossa equipe faz o acompanhamento pedagógico e administrativo de 12 CESA, contribuindo com os gestores dos espaços e os demais profissionais que nele trabalham. Ademais, somos responsáveis pela formação continuada dos monitores que atuam nessas instituições, com atividades artísticas, esportivas e culturais, e no Programa de Recomposição de Aprendizagem

para os alunos da Rede Municipal de Educação. Desse modo, atuar na formação de outros educadores tem sido uma oportunidade de crescimento, uma vez que exige estudo e planejamento.

Durante todo o percurso, desde a primeira escolha para cursar o Magistério, minha vida foi toda dedicada à Educação, sempre investindo em cursos e formações que pudessem contribuir com meu crescimento pessoal e profissional.

Neste momento, minhas escolhas me direcionaram para a realização de mais um sonho que será um importante passo em minha constante formação. E devo dizer que houve um tempo em que parecia estar muito distante, no qual eu não acreditava ser possível! Entretanto, com o incentivo de amigos e o apoio da família, aceitei o desafio.

O mestrado é o meu atual e desafiador sonho!

Aprender, ouvir, compartilhar, contribuir, crescer e fazer a diferença na busca constante por uma educação pública de qualidade.

# 1 INTRODUÇÃO

Como dito anteriormente, pensar nas possibilidades de intervenção fazendo uso de estratégias lúdicas chamou minha atenção ainda na formação inicial à docência. Nos primeiros anos à frente de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi possível perceber que o brincar, no contexto coletivo, representa um dos meios que a criança encontra para se expressar, aprender, relacionar-se e interagir consigo e com o mundo.

Os anos de formação no Magistério (CEFAM), assim como minha primeira formação acadêmica, em Educação Física, contribuíram para que despertasse um olhar atencioso para as possibilidades de atuação na perspectiva lúdica. Na qualidade de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Física, busquei investir na aprendizagem lúdica.

Algum tempo depois, ao passar pela experiência da gestão escolar como assistente pedagógica, pude observar o cotidiano escolar em uma perspectiva diferente. Foi então que me inquietei, tendo a impressão de que era menor o investimento em atividades lúdicas ao passar dos anos escolares. Quanto maiores os alunos, menos espaço, nos tempos escolares, para atividades lúdicas, quiçá o brincar.

Vale lembrar que as brincadeiras são imprescindíveis para essa faixa etária e estão garantidas na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), em seu sétimo princípio. Nele, menciona-se que a criança terá ampla oportunidade de divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação.

A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea e comunicativa, entre outras características que contribuem para seu desenvolvimento, na perspectiva de ser um adulto mais cooperativo. Isso atende, inclusive, à nona competência geral da BNCC – Base Nacional Comum Curricular de 2017:

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. (Brasil, 2017 p. 9)

Embora os processos de ensino aprendizagem possam ser momentos prazerosos, a escolha dos recursos didáticos feita pelos professores tem uma influência significativa para que isso ocorra. Assim, o fato de constar dos documentos oficiais não é suficiente para que ações lúdicas estejam no cotidiano da escola; é preciso que o professor entenda as contribuições dessas atividades e contemple a ludicidade em sua prática pedagógica.

As atividades lúdicas aproximam as crianças dos colegas, dos educadores e da aula propriamente dita. Por essa razão, é de extrema relevância pensar o lúdico como uma das ferramentas mais importantes no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes, além de figurar como meio de integração e socialização.

Para estudar o lúdico, é preciso estudar a criança, ou seja, entender seu desenvolvimento e sua capacidade de transformar cada descoberta em um novo aprendizado. Nesse sentido, o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral do educando, pois aspectos significativos são desenvolvidos, tais como: habilidades motoras e emocionais, oportunidade de socializar-se na interação com outras pessoas, entre outros (Furlan; Lima; Lima, 2016).

Partindo-se dessa premissa, as atividades lúdicas podem atuar como valioso instrumento em sala de aula, aproximando os alunos do conteúdo, despertando interesse e tornando-os sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. Ademais, eles têm a possibilidade de aprender brincando, de forma prazerosa e divertida.

Em síntese, essas ações são primordiais no desenvolvimento da aprendizagem, por envolver os estudantes no processo de construção do conhecimento (Corneto, 2015). No que tange à temática da presente pesquisa, é possível mencionar que a ludicidade pode contribuir para a alfabetização tornando esse processo mais prazeroso e motivador.

Antes de tratar da ludicidade, bem como de suas possibilidades na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Santo André, torna-se pertinente refletir brevemente sobre os tempos e espaços da escola. Nesse caso, podem-se citar os espaços físicos que, por vezes, não privilegiam o brincar, como um dos fatores que interferem em ações lúdicas. Além disso, devem-se mencionar os espaços de discussão do tema no cotidiano escolar e

a ludicidade dentro dos tempos didáticos. Desse modo, surgem algumas indagações: Qual a concepção dos docentes em relação à ludicidade? O lúdico faz parte do cotidiano dos professores alfabetizadores? Por que dar maior atenção a determinados saberes em detrimento de outros, quando o que está em pauta é o desenvolvimento integral da criança? Com base nessas questões, o problema de pesquisa foi sintetizado da seguinte forma: Quais relações os professores dos anos iniciais estabelecem entre a ludicidade e o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento, o objetivo geral desta investigação é identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Visando à consecução desse escopo, destacam-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar qual a compreensão dos professores do ciclo de alfabetização acerca da ludicidade;
- Analisar as concepções dos docentes, em relação à alfabetização;
- Compreender a relação que os professores fazem entre ludicidade e alfabetização e verificar como pensam sua prática;
- Compreender a relação entre a formação inicial dos professores e à sua prática, no que tange à ludicidade;
- Propor, como produto educacional, diretrizes para plano formativo com base na análise de dados desta investigação.

A metodologia da pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa exploratória e, com base em entrevistas com professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, categorizados e analisados na perspectiva da análise automatizada de conteúdo, utilizando-se o *software* Iramuteq.

Pretendemos com esta pesquisa contribuir com a prática do professor alfabetizador, para que amplie seus conhecimentos e possa incorporar a ludicidade em sua prática pedagógica. Assim, o professor pode contribuir para que o processo de alfabetização se torne prazeroso e significativo.

O trabalho está organizado em 7 seções, incluindo esta Introdução (seção 1). Na seção 2, fizemos um resgate das políticas públicas que orientam a estruturação curricular nacional a partir da Constituição Brasileira de 1988 num percurso

cronológico que inclui a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, o PNE – Plano Nacional de Educação, o PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa, DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais, o PNE – Plano Nacional de Educação, o PME – Plano Municipal de Educação, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular da Rede Municipal de Educação de Santo André, o PNA – Plano Nacional de Alfabetização e o mais recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Na seção 3 abordamos a alfabetização no que tange as concepções, métodos e estratégias, considerando de maneira relevante a ludicidade. Para tanto contamos com as contribuições de importantes estudiosos como Magda Soares, Roxane Rojo e Emília Ferreiro, Tizuko Morchida Kishimoto e Roselene Crepaldi,

O percurso metodológico da pesquisa foi mencionado na seção 4 que discorremos sobre os procedimentos, campo de pesquisa, os participantes, assim como os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados.

Na seção 5, analisamos o discurso dos professores participantes da pesquisa considerando quatro temas: Ludicidade; Alfabetização, letramento e multiletramentos; Prática pedagógica; Formação docente. Este procedimento foi realizado na perspectiva da análise automatizada de conteúdo com auxílio do *software* Iramuteq. Nesta mesma seção, após a análise das falas dos professores, foram elencadas categorias que posteriormente foram interpretadas.

Para a seção 6 apresentamos a caracterização do produto desta pesquisa com descritivo que se configura em um plano formativo que busca contribuir para a formação continuada dos professores oportunizando que os mesmos qualifiquem sua prática pedagógica na perspectiva da ludicidade.

Por fim na seção 7, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

## **2 AS POLÍTICAS PARA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988**

Antes de abordar o tema alfabetização propriamente dito, faz-se um breve resgate das políticas públicas que orientam a estruturação curricular nacional, relacionadas às normativas do município de Santo André e que orientam o ciclo de aprendizagem nesta rede de ensino. Na sequência discorre-se sobre as leis que regem a educação a partir da Constituição brasileira incluindo o Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação, a BNCC e o Documento curricular do Município de Santo André.

### **2.1 A alfabetização no Brasil**

Inicialmente, é preciso ressaltar que um dos principais desafios do sistema educacional público tem sido a educação da população, destacando a alfabetização das crianças. Para enfrentar tais desafios é primordial mobilizar diferentes campos estratégicos, entre eles políticas que efetivem o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Viegas, 2014).

Para tratar dos marcos legais que envolvem a educação nacional e de forma mais particular o sistema de alfabetização, parte-se aqui da lei máxima do país. Na Constituição Federal de 1988, no capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Educação, art. 205, afirma-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho. No art. 227, reitera-se a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado no sentido de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) figura como a mais importante, regulamentando o sistema educacional público e privado. Dito de outro

modo, A LDB disciplina a educação escolar, desenvolvida predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil, 1996).

Essa legislação preconiza, em seu art. 2º, que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para exercer seu papel de cidadão e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996). Considerando-se o escopo da presente pesquisa, buscou-se, na LDB, as orientações acerca do trabalho na perspectiva da alfabetização.

Em seu art. 32, a Lei estabelece o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública e iniciado aos 6 anos de idade. Essa etapa visa à formação básica do cidadão e engloba o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo, como meios básicos, o domínio integral da leitura, da escrita e do cálculo (Brasil, 1996).

De forma geral, é possível dizer que a LDB pretende garantir o acesso e a permanência da criança em idade escolar, norteando, de maneira organizada, o trabalho nas instituições de ensino. Apesar da autonomia que estados e municípios têm para tomar decisões, quando se trata de educação nacional, é preciso um trabalho em conjunto, por terem competências comuns a todos. Logo, são elaborados os Planos de Educação, documentos com força de lei que apontam metas a fim de garantir o direito à educação de qualidade. No art. 9º da legislação em foco, está prevista a elaboração de Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados e municípios (Brasil, 1996).

Com esse propósito, o Plano Nacional de Educação tem o compromisso de articular esforços nacionais, em regime de colaboração, com vistas a elevar os níveis de escolaridade e a taxa de alfabetização, bem como a valorizar os profissionais da educação, melhorando a qualidade da educação e reduzindo as desigualdades. Trata-se, pois de um recurso de planejamento que indica diretrizes para a educação no país.

O primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado em 1996 e correspondia ao decênio de 2001 a 2010. Com o término de sua vigência, a renovação ocorreu somente em junho de 2014, quando foi sancionada Lei nº 13005, também com vigência de 10 anos, atendendo ao que estabelece o art. 214 da Constituição Federal de 1988:



Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988)

O Plano prevê 20 metas a serem cumpridas no prazo estabelecido, dentre as quais a meta 5, diretamente ligada ao objeto aqui investigado, isto é, a alfabetização. Para alcançá-la, apresentam-se 7 estratégias, reproduzidas no quadro a seguir.

Quadro 1 - Plano Nacional de Educação

<b>PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b>	
<b>Meta 5</b> - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.	
<b>Estratégia 1</b>	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
<b>Estratégia 2</b>	Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
<b>Estratégia 3</b>	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
<b>Estratégia 4</b>	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
<b>Estratégia 5</b>	Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

<b>Estratégia 6</b>	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
<b>Estratégia 7</b>	Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2014).

Anteriormente ao Plano Nacional de 2014, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013). Elas consistem em diretrizes que estabelecem a base nacional comum, a qual é responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

As DCN foram elaboradas para atender ao art. 9º da LDB, que responsabiliza a União por estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996). Ademais, resultaram de um amplo debate e buscam dotar os sistemas educativos de recursos para que os estudantes possam se desenvolver integralmente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas particularidades (Brasil, 2013)

Levando em consideração as diferentes culturas que as crianças adquirem em diferentes contextos, os objetivos da formação básica mencionados para a Educação Infantil estendem-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de maneira que o desenvolvimento integral da criança seja privilegiado na formação, ampliando e intensificando o processo educativo. Esses objetivos são referenciados em cinco itens, reproduzidos no próximo quadro.

Quadro 2 - Objetivos da formação básica

<b>OBJETIVOS DA FORMAÇÃO BÁSICA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL</b>
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da

leitura, da escrita e do cálculo;
II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos;
III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2013).

Além desses objetivos, as Diretrizes manifestam uma preocupação com a descontinuidade dos processos educativos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade. Para tal, recomendam que os sistemas de ensino adotem a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, instituindo um bloco com foco na alfabetização.

Essas determinações não excluem os sistemas educacionais que optam pela organização seriada, desde que levem em conta os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico. Ou seja, um ciclo que não permita interrupção, ampliando as possibilidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Após identificar que, na história da realidade escolar do Brasil, muitas crianças concluíram sua escolarização sem estar completamente alfabetizadas, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu para garantir o direito de alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, considerando-se o ciclo de alfabetização. Trata-se de um acordo assumido pelo Governo Federal, estados e municípios, que figura como luta pela garantia de direitos, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam no ciclo em questão. O PNAIC foi constituído por um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC. Seu principal eixo foi a formação continuada de professores alfabetizadores, sem desconsiderar os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico,

jogos e tecnologias educacionais, avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização (Brasil, 2012).

Na época, o programa foi visto como um avanço, pois colocava a alfabetização — uma questão recorrente — como pauta das políticas públicas. No entanto, vale ressaltar que, sem um formato que avaliasse de maneira fidedigna o programa, consideraram-se os resultados das avaliações externas para ponderar a sua eficácia.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental — mais especificamente os três primeiros — devem garantir a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão e a continuidade da aprendizagem. Nesse sentido, é preciso ter em mente a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar na passagem entre os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2013).

Todos esses aspectos, contemplados tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto no Plano Nacional de Educação, com relação à alfabetização, são consolidados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Esse documento tem o intuito de nortear os currículos dos sistemas de ensino, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas, instituindo a implantação de um currículo comum, conforme já definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996.

No que tange à educação básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, como mostra o quadro a seguir. Quanto às competências, a Base as define como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Quadro 3 - Competências gerais da educação básica

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.
Elaboração própria, com base na BNCC (Brasil, 2017).

É essencial que essas competências estejam presentes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, relacionando-se com a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e com a formação de atitudes e valores (Brasil, 2017). Partindo de tal premissa, a estrutura da BNCC é organizada de acordo com as etapas da educação básica e, em virtude do foco do presente estudo, abordam-se a seguir os aspectos relacionados ao Ensino Fundamental.

O segmento em foco está organizado em cinco áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada área contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, buscando atender às particularidades e demandas pedagógicas dessa fase de escolarização (Brasil, 2017).

Em virtude do universo desta investigação, focaliza-se especificamente a área de linguagens que, nos anos iniciais, é composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O objetivo é que os estudantes possam participar de práticas com diferentes linguagens, contribuindo para seu desenvolvimento integral, em continuidade aos estímulos recebidos na Educação Infantil (Brasil, 2017).

A BNCC destaca que é de extrema relevância que os educandos se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do universo em que estão inseridos. Assim, a área de linguagens deve desenvolver competências específicas, que precisam estar articuladas às competências gerais da Educação Básica, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.
Elaboração própria, com base nos dados da BNCC (Brasil, 2017).

O documento valoriza situações lúdicas de aprendizagem e destaca a importância da articulação das experiências vividas na Educação Infantil. Desse modo, faz-se necessário prever a sistematização progressiva das experiências e de

novas formas de relação com o mundo, bem como ler e formular hipóteses, participando ativamente da construção do conhecimento (Brasil, 2017).

Nos anos iniciais, os componentes curriculares tematizam práticas diversificadas, considerando especialmente as relativas à cultura infantil. Nos dois primeiros anos, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, e as experiências com a língua oral e escrita, vivenciadas inicialmente na família e na Educação Infantil, serão aprofundadas posteriormente no Ensino Fundamental (Brasil, 2017)

Vale ressaltar que, nos anos iniciais dessa etapa de ensino, as crianças estão passando por mudanças importantes em seu desenvolvimento, o que interfere nas relações consigo, com o outro e com o mundo. Por essa razão, a relação com diferentes linguagens, incluindo o uso social da escrita e da matemática, viabiliza sua participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens (Brasil, 2017).

Apesar de a criança participar de diferentes práticas letradas na Educação Infantil, é no 1º e no 2º ano que a alfabetização deve ser o maior foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura. Mais especificamente:

[...]“codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos[...] (Brasil, 2017, p.89)

Partindo-se desse pressuposto, alfabetizar é proporcionar situações de aprendizagem que levem o aluno a se apropriar das relações fono-ortográficas, ou seja, a relação entre o sons (fonemas) e as letras (grafemas). Essas relações são bastante complexas, uma vez que envolvem o desenvolvimento da consciência fonológica, a percepção dos sons, a compreensão de como eles se separam e se juntam nas palavras etc. Outro aspecto que aumenta a complexidade do processo de alfabetização consiste na ausência de regularidade na relação grafema/fonema, isto é, uma letra escrita não necessariamente representa propriedades concretas de determinado som. Em suma, as relações são construídas por convenção.

Com base no exposto, é possível perceber que a alfabetização está há muito tempo em pauta, destacando-se a preocupação com os níveis de analfabetismo e o baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e mede os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Os últimos dados da ANA revelam que os níveis de alfabetização dos brasileiros publicados em 2016 são praticamente os mesmos de 2014. Ademais, os resultados revelam que parte considerável dos estudantes apresenta níveis de proficiência insuficientes para a idade. Diante desse cenário, o governo federal deixou de acreditar no programa, anunciando uma nova política de alfabetização.

O Ministério da Educação apresentou, então, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e reduzir o analfabetismo no Brasil. O documento apresenta artigos no propósito de ilustrar a Política Nacional de Alfabetização, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 - Política Nacional de Alfabetização

<p style="text-align: center;"><b>Artigo 1</b></p> <p>A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas;</p>	<p style="text-align: center;"><b>Artigo 2</b></p> <p>A PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização;</p>
<p style="text-align: center;"><b>Artigo 3 (princípios)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Respeito aos entes federativos e adesão voluntária;</li> <li>● Literacia e numeracia;</li> <li>● Centralidade do papel da família na alfabetização;</li> <li>● Fundamentação nas ciências cognitivas;</li> </ul> <p>Alfabetização como instrumento de superação e vulnerabilidade social;</p>	<p style="text-align: center;"><b>Artigo 4 (objetivos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Promover a cidadania por meio da alfabetização;</li> <li>● Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem;</li> <li>● Contribuir para alcançar a meta 5 e 9 do PNE;</li> </ul>



<p style="text-align: center;"><b>Artigo 5 (diretrizes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Estímulos aos hábitos de leitura e escrita;</li> <li>● Priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental;</li> <li>● Integração de práticas motoras e expressões artísticas;</li> <li>● Respeito às particularidades das modalidades especializadas;</li> <li>● Valorização do professor alfabetizador;</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Artigo 6 e 7(público alvo e agentes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário;</li> <li>● Jovens e adultos, alunos das modalidades especializadas e qualquer estudante com nível insatisfatório de alfabetização também estão contemplados;</li> <li>● São agentes os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organização da sociedade civil.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Artigo 8 e 9</b></p> <p>A PNA será implantada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos. Uma boa política pública deve ter bons indicadores e monitoramento, para aferir resultados e valorizar o dinheiro do contribuinte.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Artigo 10 ao 13</b></p> <p>O Ministério da Educação coordenará as ações derivadas da PNA, podendo oferecer assistência técnica e financeira aos entes federativos.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base em Brasil (2019).

Com relação a esse documento, cabem, em especial, algumas ressalvas. A primeira delas refere-se à sua instituição por meio de decreto presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica, tampouco com alfabetizadores, como menciona Mortatti (2019).

A autora também destaca que o PNA traz medidas que infringem avanços conquistados nas quatro últimas décadas, relativos à ampla mobilização democrática pela defesa da educação básica e superior pública e gratuita, buscando impor “pensamento único”. Isso se verifica na determinação do método fônico/instrução fônica, que corresponde a um conceito rudimentar de alfabetização. Ainda para a pesquisadora, trata-se de tentativa de “intervenção máxima” na alfabetização, mediante a imposição de ações pautadas em princípios do ultraconservadorismo político. Em suas palavras:

Apesar de todos os obstáculos e desafios que este momento nos impõe, devemos resistir, coletivamente, ao obscurantismo e ao retrocesso, a fim de cumprir nosso compromisso histórico com a defesa da educação pública, laica e gratuita e do Estado Democrático de Direito (Mortatti, 2019 p. 31).

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que diz respeito ao Plano Nacional de Alfabetização, foi revogado com o Decreto nº 11.556, assinado pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 12 de junho de 2023 e publicado em 13 de junho de 2023, entrando em vigor a partir da data de sua publicação. Assim,

institui-se o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Por meio da união de esforços, pretende-se garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. Dito de outro modo, o objetivo é que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia.

Com base nos Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entre os anos de 2019 e 2021, houve uma queda no desempenho das crianças avaliadas. Em 2019, 54,8% foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério. Em 2021, o percentual caiu para 49,4%. Nesse contexto, é urgente repensar a política nacional de alfabetização retomando elementos positivos do PNAIC, corrigindo suas fragilidades.

Ao contrário do decreto de 2019, este último busca enfatizar o protagonismo de estados e municípios na busca por soluções para enfrentar os desafios referentes ao processo de alfabetização das crianças. Essa rede colaborativa pretende reconhecer as diversidades e desigualdades no país, fortalecendo a concepção de caminhos diversos. A adesão do município é voluntária e se dá mediante a assinatura do respectivo termo pelo chefe do Poder Executivo do ente federativo ou por seu representante.

De acordo com o Decreto, o Ministério da Educação – MEC implementou o compromisso em articulação com os municípios utilizando estratégias de atuação para melhorar a qualidade da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental. Com isso, busca-se combater desigualdades de aprendizagem e respeitar as singularidades de cada segmento da educação básica (Brasil, 2023).

As estratégias serão operacionalizadas por meio de políticas, programas e ações integradas nos seguintes eixos estruturantes: governança e gestão da política de alfabetização; formação de profissionais da educação; melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; melhoria e qualificação da infraestrutura física e dos insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; e reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023).

Em suma, cada estado, em colaboração com os municípios, deverá elaborar sua política territorial, suprimindo suas especificidades. À União caberá o apoio técnico

e financeiro aos entes federados de acordo com suas necessidades, valorizando os esforços que os estados e municípios têm demonstrado para alfabetizar todas as crianças.

## **2.2 Desdobramentos da política nacional de alfabetização no Município de Santo André**

Por se tratar do município onde a pesquisa foi desenvolvida, enfatiza-se, nesta subseção, a organização da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Ela se configura no atendimento da educação básica, considerando as etapas de Educação Infantil (creche – 0 a 3 anos – e pré-escola – 4 e 5 anos), Ensino Fundamental Regular (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA I, com alfabetização e pós-alfabetização – 1º ao 5º ano – e EJA II, com Ensino Fundamental anos finais – do 6º ao 9º ano) e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Uma das atribuições da Secretaria de Educação é formular, executar e avaliar as políticas municipais de educação, em consonância com as diretrizes gerais do Governo Municipal e da legislação vigente. De acordo com o Plano Nacional de Educação, como já dito, os municípios elaboram seus planos e igualmente estabelecem metas educacionais para por um período de 10 anos, como prevê a lei.

No município de Santo André, a Lei nº 0723, de 20 de julho de 2015, determina o Plano de Educação para o período de 2015-2025. O documento é fruto de um processo de elaboração participativo, que envolveu profissionais da educação, familiares, estudantes e membros da sociedade civil. Nesse sentido, conta-se com 19 metas e 252 estratégias para auxiliar os governos nas políticas públicas de educação. Uma vez que o foco desta investigação recai sobre alfabetização, prioriza-se especificamente a meta 5, que prevê 7 estratégias, reproduzidas no próximo quadro.

Quadro 6 - Plano Municipal de Educação de Santo André

<b>PME - PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ</b>
<b>Meta 5</b> - Alfabetizar, na perspectiva do letramento e da educação integral, todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, garantindo-lhes a continuidade

educativa e considerando as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, durante a vigência deste PME.	
<b>Estratégia 1</b>	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulados ao currículo, garantindo a continuidade educativa desde a educação infantil, até o 3º (terceiro) ano de vigência deste PME;
<b>Estratégia 2</b>	Qualificar e valorizar os(as) professores(as) alfabetizadores;
<b>Estratégia 3</b>	Utilizar os dados da avaliação nacional para o monitoramento e aprimoramento da aprendizagem, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
<b>Estratégia 4</b>	Discutir e elaborar com os(as) professores(as) e demais profissionais da educação os princípios para a construção de roteiros de avaliação, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem para o acompanhamento e planejamento do processo de alfabetização dos alunos;
<b>Estratégia 5</b>	Selecionar, divulgar e utilizar as tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
<b>Estratégia 6</b>	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, por meio de materiais e estruturas modernas e adequadas, que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
<b>Estratégia 7</b>	Realizar a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

Fonte: Elaboração própria, com base no PME (Santo André, 2015).

Ainda com relação aos documentos municipais que organizam a educação de Santo André, pode-se mencionar o Documento Curricular da Rede Municipal de ensino, cujo processo de construção aconteceu ao longo do ano de 2017. A Secretaria de Educação de Santo André, com o grupo de profissionais atuantes nas unidades Escolares da referida rede, buscou explicitar qual concepção se configuraria como parâmetro das ações educativas para o trabalho pedagógico. Após o processo de discussão e estudos, à luz da legislação vigente, alinou-se a

concepção sócio-histórico-cultural. Isso implica comprometer-se com processos de ensino-aprendizagem que vinculem a realidade e o movimento histórico, social e cultural.

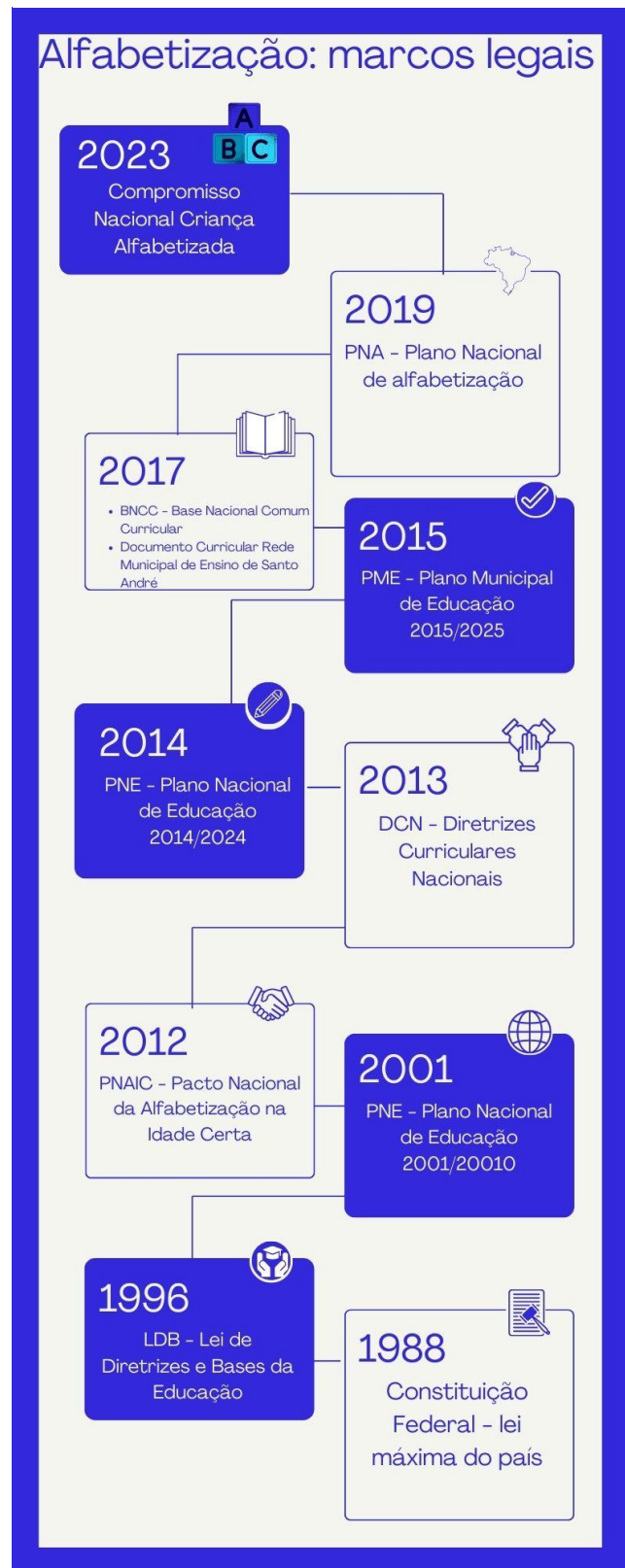
O documento está sistematizado em três volumes. O primeiro trata da concepção de educação básica da Rede Municipal, de avaliação institucional, de avaliação de sistemas e finaliza com o registro dos participantes do processo de construção. O segundo reúne as abordagens pedagógicas ligadas à concepção de educação básica, os princípios norteadores da ação educativa para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a organização do trabalho pedagógico e a avaliação para cada modalidade de ensino. O terceiro e último volume detalha toda a organização da modalidade de jovens e adultos. Vale mencionar que, no volume 2, o Documento Curricular apresenta a organização do trabalho de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dividido em quatro eixos de ensino: oralidade, análise linguística, produção de textos escritos e leitura (compreensão leitora e fluência).

Considerando-se a organização do documento quanto à etapa de Ensino Fundamental, propõe-se o trabalho com as áreas do conhecimento, por meio de experimentações e da interdisciplinaridade, valorizando as diferentes linguagens e garantindo intencionalidade pedagógica e equidade no que diz respeito aos direitos de aprendizagem.

Com base nas análises apresentadas, no que tange à trajetória das políticas de alfabetização, é possível perceber uma sucessão de mudanças, que buscam o desenvolvimento da educação pública em geral, de maneira mais específica, em relação às políticas educacionais para a alfabetização. Esse movimento pode estimular a renovação teórico-prática do que se entende como obrigatório em termos de atendimento educacional. A busca pela qualidade na educação ainda é um grande desafio, não sendo possível afirmar que já se alcançaram os patamares de alfabetização pretendidos (Viegas; Rebouças, 2018).

A figura a seguir representa uma trajetória cronológica, de acordo com a elaboração de cada documento aqui estudado.

Figura 1 - Alfabetização Marcos Legais



Fonte: Elaboração própria.

Observando-se a figura, é possível verificar os diferentes investimentos legais feitos para sistematizar as políticas públicas em relação à educação, em alguns momentos, desconsiderando os estudos anteriores e, em outros, ampliando e qualificando as possibilidades de organização das diretrizes educacionais.

Após serem abordadas as leis que regem a educação a próxima seção tratará das concepções sobre a alfabetização, foco da presente pesquisa.

### **3 A ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES, MÉTODOS E ESTRATÉGIAS**

A alfabetização está relacionada à aquisição do sistema de escrita alfabética, mas é pertinente mencionar que vai muito além do aprendizado da técnica ou da competência de decifrar o código linguístico.

Nesta seção, aborda-se o tema em diferentes perspectivas, passando por concepções, métodos e estratégias voltadas ao processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. No que diz respeito a estratégias, a pesquisa enfatiza a ludicidade como possibilidade de ação pedagógica do professor, contribuindo para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

#### **3.1 Concepções e métodos de alfabetização, letramento e multiletramentos**

São muitos os questionamentos quando se trata da alfabetização: Quais saberes estão envolvidos no processo de alfabetização? Alfabetizar? Letrar? Multiletrar? Isso posto, o objetivo desta subseção é buscar respostas a estas indagações, sob o ponto de vista teórico, discorrendo sobre alfabetização, letramento e multiletramentos, na perspectiva de alguns autores que abordam tais temáticas.

Para Soares e Batista (2005) há duas razões que justificam analisar os conceitos teóricos de alfabetização e letramento. A primeira é a reflexão sobre as diretrizes metodológicas e seus fundamentos teóricos, que darão base à tomada de decisões, de forma consciente, em sala de aula, uma vez que os conhecimentos teóricos são elementos fundamentais para a atuação autônoma do professor. Já a segunda razão relaciona-se à sua formação continuada ou permanente, visto que o desconhecimento dos fundamentos teóricos da área poderá dificultar o prosseguimento de sua formação com autonomia.

O termo alfabetização pressupõe o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos, no que diz respeito tanto ao funcionamento desse sistema quanto às competências motoras e cognitivas para manipular as ferramentas necessárias à escrita (Soares; Batista, 2005).



Em seus estudos, Ferreiro (1985) aponta que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem. Soares (2020), por sua vez, afirma que a alfabetização não consiste em uma habilidade, mas em um conjunto delas, caracterizando-a como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Tais facetas referem-se às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo. Em seu sentido mais específico, o termo corresponde ao processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidades de leitura e escrita (Soares, 2020).

Na década de 1980, surgem os primeiros estudos sobre o letramento. Aproximadamente na mesma época, em meados dos anos 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentou a proposta de ampliar o conceito de *literate* para *functionally*. Sugeriu-se, portanto, que as avaliações internacionais fossem além de medir a capacidade de ler e escrever (Soares, 2020).

Ainda de acordo com a autora, é na perspectiva sociolinguística da alfabetização que há um estreitamento com os usos sociais da língua. Desse modo, o uso social da leitura e escrita, bem como a habilidade de se comunicar conforme o contexto social denomina-se letramento. Em outras palavras, este último corresponde ao estado ou condição de indivíduos — ou de grupos sociais de sociedades letradas — que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participando competentemente de eventos comunicativos. Logo, aqueles que dominam o uso da leitura e da escrita em situações essenciais são capazes de manter formas de interação, atitudes e competências discursivas que lhes dão condições de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002).

Rojo (2004) enfatiza que ser letrado na vida e na sociedade é muito mais do que ler e localizar informações; é ter habilidade de interpretar textos fazendo relação com outros, situando-os na realidade social. Em outras palavras, é trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela.

Com base nas definições apresentadas, é possível afirmar que o letramento é reconhecido pelo uso social da leitura e escrita, para além da aquisição do sistema de escrita. Ou seja, consiste em ler e escrever de acordo com o contexto e função social.

No contexto atual, com as novas tecnologias e, conseqüentemente, com textos compostos por diferentes linguagens que abarcam escrita, imagem, vídeos, entre outros, consideram-se novas formas de ler e escrever textos. Nesse sentido, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e relevantes de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos com diversidade de linguagens, ou seja, diferentes meios de informar e comunicar, como novas mídias, tecnologias, línguas, variedades e linguagens. Assim, trabalhar com multiletramentos normalmente envolve uso de novas tecnologias de comunicação e informação, partindo-se das culturas de referência dos alunos, com base em gêneros, mídias e linguagens conhecidos por eles (Rojo, 2012).

Em 1996, foi aventada, pela primeira vez, a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos. Isso se deu por meio de um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) assinado por pesquisadores dos letramentos após uma semana de discussões<sup>1</sup> (Rojo, 2012). No documento, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, principalmente devidos às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Ademais, era necessário considerar a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula, marcadas por intolerância no cotidiano frente a diversidade (Rojo, 2012).

Em relação ao conceito de multiletramentos, a autora assim se pronuncia:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica (Rojo, 2012, p.13, grifos da autora).

Nesse sentido, trabalhar com multiletramentos envolve trabalhar com novas tecnologias, diferentes culturas, mídias e linguagens que se aproximem ou façam parte do cotidiano dos alunos. Na mesma linha, Soares (2009) assegura que o significado do acesso à leitura e à escrita tem deixado de considerar apenas a

---

<sup>1</sup> A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”)

aquisição da tecnologia de ler e escrever, perpassando pela inserção das práticas sociais.

[...] um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta sabe ler e escrever um bilhete simples? que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e escrita para uma prática social (ler e escrever um bilhete simples) (Soares, 2009, p.21).

Assim, pode-se afirmar que o ato de decodificar o sistema de escrita alfabético, de maneira isolada, é pouco relevante. Dito de outro modo, é preciso evidenciar a alfabetização junto às práticas sociais, proporcionar situações de aprendizagem nas quais o uso social da leitura e da escrita se faça presente, ler e escrever de acordo com o contexto e de maneira significativa. Partindo-se de tais premissas, refletir sobre diferentes métodos e formas de realizar as intervenções na alfabetização contribui para que o professor possa tomar decisões que interfiram positivamente no processo de alfabetização sob o olhar dos multiletramentos.

Vale salientar que a questão dos métodos de alfabetização e a eficácia de cada um deles não é uma discussão recente. Ao longo da história dessa prática no Brasil, houve alternância metodológica a partir do final do século XIX. Até então, considerava-se que aprender a ler e escrever dependia apenas de conhecer o alfabeto (Soares, 2017).

Ainda segundo Soares (2017), duas vias se abriram no que diz respeito ao método para o ensino inicial da leitura e escrita, alternando-se na prática pedagógica até os anos 1980. A primeira foi por ela denominada "métodos sintéticos", que priorizavam o valor sonoro das letras e sílabas, bem como da soletração, avançando para métodos fônicos e silábicos. A segunda, por sua vez, consiste nos "métodos analíticos", que levavam em conta a realidade psicológica da criança, com foco na aprendizagem significativa e na compreensão da palavra escrita para, a partir dela, chegar ao valor sonoro.

Em meados dos anos 1980, ocorreu uma ruptura metodológica, em virtude do surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget. No Brasil, esse paradigma ficou conhecido como construtivismo, sob

influência da obra de Emília Ferreiro, difundida sobretudo em programas de formação de professores (Soares, 2017).

Nos métodos sintéticos e analíticos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem. Ambos consideram a criança como aprendiz passivo, que recebe o conhecimento que lhe é passado. Já no método baseado no cognitivismo piagetiano, o foco está no aprendiz. Mais especificamente, o processo de aprendizagem se dá por uma construção progressiva, cuja proposta central é oportunizar situações reais de leitura. O professor é mediador do processo, e sua prática pedagógica precisa basear-se em estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem.

Soares (2017) salienta que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método específico, mas é construída pelos que alfabetizam. Logo, esses profissionais precisam compreender os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização e, com base neles, desenvolver atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, tendo condições de fazer as intervenções necessárias.

Talvez seja possível afirmar que não há um único caminho metodológico, eficaz para todos os envolvidos no processo de alfabetização. Todavia, espera-se que o docente saiba definir os objetivos, elencar os conteúdos e selecionar as estratégias mais adequadas para que a aprendizagem seja favorecida. Dessa forma, é pertinente ponderar que todo o processo depende de mediação para se desenvolver, e a escola, como espaço de aprendizagem, precisa sistematizar ações que favoreçam a alfabetização na perspectiva do letramento.

As estratégias adotadas influenciam diretamente os processos de aprendizagem; portanto, devem possibilitar aos estudantes situações de construção dos saberes de maneira significativa:

As estratégias de ensino se caracterizam pelo fato de não ser um estado e sim processo. Ela expressa a totalidade das operações efetuadas por um sujeito, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem estabilizada (Meirieu, 1998, p. 136).

Segundo Roldão (2009) o sentido central de estratégias está na concepção da ação para ensinar, com recursos diversificados que viabilizem o ensino e aprendizagem. Assim, enfatiza-se que a escolha está diretamente associada ao êxito no processo de aprendizagem. Ao realizar a seleção, definição e organização

da estratégia, o educador terá de buscar as opções que melhor estimulem a aprendizagem significativa dos alunos, considerando seus conhecimentos prévios e o contexto em que estão inseridos.

Dentre as diversas estratégias de ensino possíveis para atender à faixa etária mencionada na pesquisa, a ludicidade se apresenta como possibilidade, pois contribui de maneira prazerosa nos processos de aprendizagem. Em outras palavras:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer que seja a idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora com uma boa saúde mental, facilita os processos de socialização do conhecimento (Santos, 1997, p. 12)

Nessa perspectiva, a estratégia lúdica se apresenta como um facilitador dos processos de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano.

### **3.2 A ludicidade como estratégia de ensino**

Como mencionado anteriormente, dentre as diferentes metodologias para o processo de alfabetização das crianças, encontra-se a ludicidade. Embora se destaque como uma das possibilidades estratégicas, é necessário compreender, de forma mais aprofundada, em que ela consiste.

A ludicidade, muitas vezes presente no vocabulário das pessoas, é resultado de uma compreensão simplista, associada a jogo ou brincadeira e normalmente relacionada à infância. Todavia, ao recorrer à literatura, é possível aprimorar o conceito e entender melhor suas nuances.

De acordo com Luckesi (2014), no senso comum, ele é comumente associado às brincadeiras infantis e erroneamente ampliado para a esfera adulta como “brincadeiras de mau gosto”, entretenimento, atividades de lazer, entre outros. O autor defende que não se trata de um termo dicionarizado, mas construído à medida que compreendemos seu significado em conotação e extensão. Ou seja, tendo-se ideia do seu real significado e do conjunto de experiências que compõem o lúdico.

Para Moraes (2014), apesar de lúdico ter sua origem na palavra *ludus* que, em latim, significa jogo, é um traço do comportamento humano, que faz parte das atividades essenciais de sua dinâmica; logo, deixa de ser apenas sinônimo de jogar.

Além disso, o lúdico é caracterizado por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que proporciona a quem participa da ação. Sendo assim, em uma situação lúdica, o que mais importa são as experiências, as sensações, o grau de satisfação, e não apenas o resultado daquele que a vive.

Brotto (2020) menciona que a ludicidade é um campo de experiência verdadeiramente espontâneo, descontraído, bem humorado e suficientemente desafiador para ajudar a encarar situações, alcançar objetivos e metas de maneira cooperativa. No que tange ao comportamento humano, Huizinga (2001 *apud* Veloso, 2009) afirma que ela é um elemento da cultura e, por essa razão, expressa-se nas diferentes atividades de diversos grupos sociais, das artes às manifestações bélicas. Lopes (2014), por sua vez, corrobora esse pensamento, ao afirmar se trata de um fenômeno da condição humana, presente em cada pessoa de diferentes culturas.

Desse modo, o lúdico constitui uma experiência interna. Para as crianças, corresponde ao modo de viver com satisfação em si mesmo; já para o adulto, figura como válvula de escape. Caso este último não se entregue completamente, haverá um distanciamento entre fazer e pensar. Em relação à criança, esse distanciamento inexistente, pois ela vive o lúdico cotidianamente (Araújo, 2017).

Crepaldi (2010) assevera que o lúdico é uma atividade cultural e humana, cuja essência se liga ao ato de transmitir, assegurar, conservar e representar a história e a cultura de um povo considerando um contexto histórico, de forma expressiva, prazerosa e significativa. Por essa razão, é essencial entender a atividade lúdica como produto de um processo da experiência humana. A relação entre o afetivo e o cognitivo, as emoções e o imaginário são dimensões que podem propiciar a experiência lúdica, mas dependem das circunstâncias e do envolvimento do indivíduo

### **3.2.1 O lúdico e o brincar no cotidiano escolar**

A ludicidade é uma temática que vem se propagando nas mais diferentes instâncias da sociedade. Santos (1997) menciona em seus estudos que lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar, sendo relativo a conduta daquele que brinca. Ressalta ainda que a função educativa do jogo oportuniza aprendizagem.

Sendo o lúdico inerente ao cotidiano da criança, torna-se pertinente que ocupe também os espaços educacionais como um considerável recurso de

aprendizagem, oportunizando diferentes experiências com os saberes escolares. Isso posto, ele possibilita a consolidação da aprendizagem, contribuindo para a interação do indivíduo com seus pares. Por esse motivo, é imprescindível que o educador se aproprie de diferentes estratégias de ensino para aproximar a criança do conteúdo a ser ensinado.

Ademais, é pertinente lembrar que a ele cabe, como mediador da aprendizagem, oportunizar situações em que o brincar seja privilegiado e valorizado como estratégia do fazer pedagógico. O lúdico, portanto, é um recurso pedagógico e social, uma ferramenta que o professor pode utilizar em sua prática pedagógica, de forma a auxiliar a dinâmica da sala de aula (Ferreira; Muniz, 2020).

Dhome (2008) menciona que a escola precisa explorar o potencial dos alunos utilizando-se do lúdico e focando a participação, o interesse por novidades e a argumentação. Do mesmo modo, a autora cita outros benefícios que as ações lúdicas podem propiciar, tais como respeito e cooperação. Assim, fomentar o contato das crianças com jogos e brincadeiras na infância, repassando seus ensinamentos, favorece a construção do conhecimento, o que enriquece o seu desenvolvimento nas dimensões emocionais, culturais, sociais, cognitivas e físicas, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

A dificuldade de se levar o lúdico à escola perpassa pelo fato de que sua presença nesses ambientes muitas vezes foi colocada em segundo plano, em benefício de tarefas mais racionais com maior utilidade social (Oliver, 2003). Nesse contexto:

[O lúdico] Viu as crianças sentadas em bancos, obedientes, silenciosas, passivas; viu o brilho da infância se apagar aos poucos de seus olhos, enquanto o refrão “Primeiro o dever depois o prazer” era cantado em seus ouvidos. E o prazer foi ficando cada vez mais para depois, tão depois que já nem sabemos muito bem como vivenciá-lo (Oliver, 2003, p. 22).

Como se pode notar, é de grande relevância que os processos de ensino-aprendizagem sejam momentos prazerosos. Para tanto, as atividades lúdicas podem atuar como valioso instrumento em sala de aula, aproximando os alunos do conteúdo, despertando interesse, tornando-os sujeitos ativos na construção do seu conhecimento, em virtude da possibilidade de aprender brincando de forma prazerosa e divertida. Logo, a ludicidade pode ser pensada como um agente

potencializador da aprendizagem, além de ser estimuladora, reflexiva e não opressora, uma vez que se aprimoram muitos mecanismos de aprendizagem por meio do brincar (Lacerda, 2017).

Vygotsky (1989) aponta os jogos como uma metodologia viável, pois incentivam o trabalho em equipe e a interação professor-aluno, auxiliando no desenvolvimento de raciocínio e habilidades. Na mesma linha, Piaget (1976) menciona a relevância da atividade lúdica para que o desenvolvimento da criança aconteça de maneira harmoniosa, já que favorece a diversão, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a construção do conhecimento em diferentes fases da aprendizagem escolar. Em suma:

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância, permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas; É redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhe o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar (Oliver, 2003, p. 23-24).

Partindo de tal pressuposto, é primordial dar voz à infância no conjunto de suas especificidades, entendendo a criança como ser integral e considerando as necessidades características desse grupo. Isso porque o brincar representa um dos meios que ela encontra para se expressar, aprender, relacionar-se e interagir consigo e com o mundo. É o que assevera Fortuna (2000), ao escrever que a brincadeira é uma forma de compreender e se relacionar com o meio.

Para Winnicott (1975) é no brincar — e talvez somente por meio dele — que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. Nesse sentido, o ato contribui para o desenvolvimento integral do ser humano nas dimensões físicas, sociais, culturais, emocionais e cognitivas (Kishimoto, 2011). Por esse motivo, deve fazer parte do cotidiano do professor, que deve explorar sua criatividade para planejar e organizar seu ambiente de trabalho de forma lúdica, vivenciando o universo infantil e trazendo o “brincar” para sua vida (Horn, 2007). Ademais, vale lembrar que é por meio da brincadeira que a criança age e mergulha na ação lúdica, sendo assim o lúdico em ação (Kishimoto, 2011).



Diante do exposto, ao professor compete compreender seu papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem e refletir sobre sua prática incorporando a ludicidade ao cotidiano escolar, de acordo com o perfil de seus alunos. Mais especificamente, cabe-lhe organizar situações em que o brincar seja vivenciado como instrumento pedagógico planejado e que vá ao encontro do desenvolvimento integral das crianças.

Para Fortuna (2000), a formação do educador que considera o brincar em sua prática passa pela vivência em situações lúdicas e a observação do próprio brincar. Sem isso, dificilmente entenderá o seu significado e extensão, dificultando sua presença no trabalho pedagógico.

As brincadeiras precisam fazer parte das situações didáticas organizadas pelo professor, a fim de que os alunos desenvolvam suas habilidades. Isso porque, como já dito, a ludicidade pode contribuir para que o estudante tenha prazer em aprender. Entretanto, é necessário que as atividades tenham intencionalidade clara na execução, criando um novo saber.

Brincando, a criança descobre, experimenta, inventa, aprende e confere habilidades. Nesse momento, são aguçadas sua curiosidade, autoconfiança e autonomia, aprimorando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, bem como da concentração e da atenção (Kishimoto, 1997).

Uma aula com inspiração lúdica não é, necessariamente, a que se utiliza dos jogos para ensinar os conteúdos; na verdade, refere-se àquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando a prática pedagógica do professor, bem como a seleção dos conteúdos e o papel da criança (Fortuna, 2000). Tendo isso em mente, o brincar na escola precisa estar num constante movimento de reflexões dos educadores. Mais precisamente, deve-se questionar: Qual a intenção pedagógica ao propor uma atividade lúdica? De que forma ela é apresentada? Quanto se aproxima da criança, das suas características e necessidades? A criança tem voz?

Considerar o lúdico e o brincar como possibilidades de ação pedagógica contribuirá para que a escola se aproxime cada vez mais dos interesses e necessidades da criança, de modo que o prazer em aprender se faça presente. Nesse sentido, Dallabona (2004) conclui que é preciso que o professor organize um currículo que privilegie situações facilitadoras de aprendizagens lúdicas,

considerando o ser em suas múltiplas dimensões — afetiva, social, perceptivo-motora e cognitiva, explicitando o brincar como foco dos fazeres pedagógicos. Em síntese: “Brincar na sala de aula é uma aposta” (Fortuna, 2000, p.10).

### **3.3 Formação docente: a relação entre a ludicidade e a prática no contexto da alfabetização**

Uma vez entendido o lúdico como estratégia potencial de aprendizagem, um importante aspecto está ligado à formação docente, no que se refere à valorização da perspectiva pessoal do ser professor, com sua trajetória de vida, suas histórias e seus percursos lúdicos. Para Freire (1996), educar não é apenas transmitir conhecimentos, mas ter a consciência do ser inacabado, inconcluso, com uma gama de possibilidades e construções. Desse modo, os processos formativos acompanham o ser ao longo da vida, o qual está em constante aprendizagem. O autor defende que aquele que ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996).

Os conhecimentos relacionados à profissão docente iniciam-se antes mesmo de um curso de formação inicial, pois o educador tem conhecimentos trazidos antes mesmo de sua formação acadêmica. Nessa perspectiva, Cunha (2011, p. 27) afirma: “O professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou as experiências escolares”. Sendo assim, as vivências lúdicas que teve em sua infância influenciam a sua forma de pensar a ludicidade enquanto possibilidade de ação pedagógica.

Corroborando essa ideia, Vaillant e Garcia (2012) mencionam que as aprendizagens vivenciadas durante a vida escolar, ou seja, as observações que experimentam enquanto estudantes, podem gerar padrões mentais. Para refletir e talvez superar tais padrões, é fundamental estimular a reflexão teórica na formação dos docentes.

Santos (2000, p. 111), por sua vez, assevera:

A inclusão da ludicidade nos cursos de formação do educador infantil se faz necessária não só porque respalda teoricamente esses profissionais sobre a importância dos jogos e brincadeiras na infância, mas, porque, através desses, o próprio professor terá condições de conhecer melhor o seu aluno, a partir das brincadeiras e dos jogos que ele propiciará aos seus educandos.

Para a autora, é imprescindível que a formação inicial de professores contemple, em seus currículos, o estudo do lúdico e as contribuições dessa abordagem no desenvolvimento integral das crianças.

Na visão de Fortuna (2000), a maneira como o educador experimenta o brincar pode influenciar sua formação e o quanto ele valida sua presença na ação pedagógica. Trata-se, pois, de experimentar o brincar enquanto protagonista do ato e como observador, à medida que reflete sobre ele como possibilidade em sua prática pedagógica.

Acerca da formação dos educadores, ela está diretamente ligada à formação para o exercício de uma profissão, como acontece com as demais áreas. Entretanto, é preciso destacar a importância de se reconhecer a docência enquanto profissão, e sua demanda formativa alimenta esse reconhecimento. De acordo com o Ministério da Educação

A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuiu, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor (Brasil, 2014, p. 48).

É possível observar que a formação docente é uma prática cuja função é investir no desenvolvimento de pessoas para o exercício de uma profissão.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 1992, p. 24).

Como se observa, ela é uma busca constante e vai muito além do que se pretende ensinar; diz respeito também a espaços de discussões e troca de experiências. A profissão em foco passa por muitas situações de conflito e, muitas vezes, é difícil encontrar a melhor maneira de resolvê-los. Por conseguinte, o educador necessita de ajuda para refletir sobre novas metodologias e como aplicar em sua prática pedagógica. Partindo-se dessa premissa, a formação docente vai além de conteúdos sistematizados; é a formação do sujeito profissional em processo de reflexão acerca de sua prática docente (Garcia, 1999).

Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático e aprofundado em três dimensões centrais. A primeira diz respeito à vida cultural e

científica, na qual ele deve ter contato constantemente com a ciência, com a literatura e com a arte. A segunda é a dimensão ética da profissão, considerando os costumes e traços comportamentais da comunidade em que está inserido. A terceira se relaciona ao fato de que o educador precisa estar preparado para agir diante da incerteza e imprevisibilidade, tomando decisões diante de situações inesperadas. (Nóvoa, 2017)

Ademais, é necessário mencionar que não se formam professores sem a colaboração reflexiva de outros professores, ou seja, ninguém é professor sozinho. Enfatizando a importância dos pares na reflexão da prática pedagógica, Nóvoa (2017) destaca que é impossível formar professores sem a presença de outros e sem vivenciar o cotidiano da escola. Embora o trabalho nas universidades seja imprescindível, ele deve se completar nas comunidades profissionais docentes.

Perceber a formação docente como um processo em desenvolvimento no decorrer da vida contribui para compreender que não se formam professores apenas nos cursos de graduação. O processo ocorre em diferentes espaços sociais, na relação com outras pessoas e na experiência construída por toda sua trajetória de vida.

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (Brasil, 2005, p. 25).

Diante do exposto, é possível afirmar que a prática profissional docente tem vínculos com sua experiência no uso da ludicidade como estratégia pedagógica e com as trocas realizadas com seus pares. Entretanto, a inserção da linguagem lúdica no ambiente escolar ainda apresenta resistência. É justamente por isso que os temas sobre a formação lúdica docente e os direitos de aprendizagem e do brincar são atuais e inovadores, do ponto de vista científico. Nas palavras de Kramer (1999, p. 78):

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

Vale mencionar que o trabalho pedagógico na perspectiva do lúdico oportuniza um processo de ensino e aprendizagem mais envolvente, prazeroso e interessante em relação ao conhecimento a ser explorado. Tendo isso em mente, a BNCC alude à ludicidade na Educação Infantil, buscando a ampliar o acesso às produções culturais com vistas a incentivar a imaginação, a criatividade e as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas e sociais na perspectiva do brincar (Brasil, 2017).

Com relação ao Ensino Fundamental – anos iniciais, o documento valoriza as situações lúdicas e enfatiza a necessidade de articulá-las com as experiências da Educação Infantil. Nesse sentido, propõe que seja prevista a sistematização dessas experiências e também o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, isto é, de novas possibilidades de se tornar ativo na construção do conhecimento.

De acordo com Pinazza e Festa (2017), é primordial compreender e assumir, nas escolas, a urgência do brincar, possibilitando o protagonismo das crianças e contribuindo para que criem diversas realidades, pensem possibilidades de ação e aprendam em colaboração com seus pares, criando e recriando cultura. Para que isso aconteça, é preciso que os currículos sejam planejados considerando as contribuições da linguagem lúdica. No entanto, é primordial que ela seja adequadamente estudada na formação docente, objetivando um desenvolvimento da perspectiva lúdica.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, abordam-se os procedimentos metodológicos utilizados. Além disso, caracterizam-se o campo da pesquisa e os sujeitos nela envolvidos. Inicialmente, faz-se necessário explicitar que o presente estudo adota uma abordagem qualitativa, pois se propõe a compreender as relações que o professor estabelece entre sua prática pedagógica e a ludicidade no cotidiano escolar, com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente no ciclo de alfabetização, da Rede Municipal de Santo André.

Segundo Minayo (2002) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, e seus métodos buscam explicar o porquê das coisas. Todavia, eles não quantificam os valores e as trocas simbólicas, tampouco se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos.

Nesse contexto, os dados aqui coletados são oriundos de entrevistas a professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Para Lüdcke e André (1986), a entrevista configura um dos instrumentos básicos para coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. Ademais, as autoras mencionam que é possível criar uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde.

Logo, as entrevistas figuraram como momentos de contato entre a pesquisadora e os professores, em um diálogo que visou a levantar as possibilidades de ação junto às crianças, bem como como temáticas que pudessem compor um plano formativo de acordo com as necessidades do coletivo e que fazem parte do produto final da pesquisa. Nessa proposta, buscou-se trazer a prática em sala de aula para novas reflexões.

### 4.1 Procedimentos

Para o desenvolvimento do estudo, optou-se por organizá-lo em cinco fases. Na primeira, elaborou-se um questionário com base em uma matriz de amarração, detalhada mais adiante. O instrumento teve o intuito de realizar uma pré-testagem das perguntas que comporiam as entrevistas. Vale lembrar que a finalidade destas últimas foi identificar e analisar as concepções dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental em relação à infância e à alfabetização, assim como a sua compreensão de ludicidade e como a pensam em sua prática.

Na segunda, com base nos dados coletados anteriormente, elaborou-se um roteiro de entrevista, que orientou os diálogos com os envolvidos. Na terceira, organizaram-se e realizaram-se as entrevistas com os docentes que concordaram em participar da investigação.

Na quarta, sistematizaram-se as informações colhidas na etapa 3, a fim de analisar as respostas obtidas à luz do referencial teórico. Por fim, na quinta, com base nos resultados das análises, propôs-se um plano formativo por meio de oficinas.

## **4.2 Campo da pesquisa**

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa pertencem à Rede Municipal de Ensino de Santo André, na região do ABC Paulista. Essa rede conta com 44 creches, que atendem a crianças de 0 a 3 anos, 05 unidades escolares, que atendem exclusivamente à Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos, 65 unidades escolares que atendem à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e, algumas delas, à Educação de Jovens e Adultos – EJA e 06 centros públicos, que oferecem a modalidade EJA e o ensino profissionalizante. No total, oferece-se atendimento a aproximadamente 43.000 alunos.

A Rede conta com o Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), um dos documentos oficiais que organiza as metas e estratégias para a educação na cidade. Além dele, dispõe do Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino. Vale ressaltar que tais documentos já foram abordados na seção 2.

Com a construção do Documento Curricular, realizada de maneira coletiva ao longo de 2017, buscou-se explicitar qual concepção de ensino seria parâmetro para o trabalho pedagógico nas unidades escolares. No caso, optou-se pela sócio-histórico-cultural, pautada nos princípios da teoria de Lev Vygotsky, que considera o ser humano como sujeito histórico e social, que convive com um meio social e cultural.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais (Oliveira, 1992, p. 24).

Assim, conceber a educação nessa perspectiva pressupõe um desafio constante, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem associados à realidade e movimento histórico, social e cultural.

Uma vez que o foco desta pesquisa recai sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, dedica-se atenção aos números que envolvem as escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF. A fim de viabilizar, entre outras questões, o acompanhamento administrativo e pedagógico, essas instituições são divididas por setores. Para o ano de 2023, a organização está distribuída em 13 setores, com 05 unidades escolares cada.

Com o intuito de definir os participantes da pesquisa, fez-se necessário um levantamento de turmas do 1º ano em cada unidade escolar da rede municipal. Em contato com a Secretaria de Educação – SE, de maneira mais específica, com o Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DEIEF, a pesquisadora obteve acesso à projeção de turmas do 1º ano para 2023 em cada escola, considerando-se o ano de realização da coleta de dados. De posse dos números, elaboraram-se planilhas com as escolas, organizadas em seus respectivos setores, mencionando-se o número de turmas do 1º ano por instituição e, posteriormente, por setor.

Para se ter um número considerável de professores participantes, decidiu-se trabalhar por setores, já que a quantidade de turmas por escola não seria suficiente, em virtude da necessidade de adesão dos docentes. No quadro a seguir, apresenta-se a projeção de turmas de primeiro ano na rede municipal de ensino dividida por setores.

Quadro 7 - Projeção de turmas

<b>SETOR</b>	<b>NÚMERO DE TURMAS DO 1º ANO 2023</b>
1	15
2	21
3	18
4	14
5	15
6	12
7	14
8	08
9	21



10	12
11	05
12	12
13	16

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SE.

Para desenvolver a presente pesquisa, foram escolhidos os setores 01, 02 e 09, pois, na projeção de turmas para 2023, apresentaram números elevados de 1º ano. Vale ressaltar que esses setores são compostos por unidades escolares em diferentes regiões da cidade.

No quadro a seguir, registram-se as unidades escolares que compõem os setores escolhidos para a pesquisa, o bairro correspondente e o número de turmas de primeiro ano de acordo com a projeção para 2023.

Quadro 8 - Unidades escolares dos Setores 1, 2 e 9

<b>SETOR 1</b>			
	<b>UNIDADES ESCOLARES</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>1º ANOS EM 2023</b>
1	EMEIEF Prof. Darcy Ribeiro	Pq Novo Oratorio	3
2	EMEIEF Luiz Gonzaga	Pq Erasmo	4
3	EMEIEF Madre Teresa de Calcutá	Pq João Ramalho	1
4	EMEIEF Vereador Manoel de Oliveira	Jd das Maravilhas	3
5	EMEIEF João Papa XXIII	Pq das Nações	4
<b>TOTAL DO SETOR</b>			15
<b>SETOR 2</b>			
	<b>UNIDADES ESCOLARES</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>1º ANOS EM 2023</b>
1	EMEIEF Cora Coralina	Jd. Santo André	4
2	EMEIEF Chico Mendes	Recreio da Borda	2
3	EMEIEF Machado de Assis	Pq Miami	4
4	EMEIEF Francisca Helena Furia	Recreio da Borda	5
5	EMEIEF Celestino Bourroul	Vila Rica	6
<b>TOTAL DO SETOR</b>			21
<b>SETOR 9</b>			
	<b>UNIDADES ESCOLARES</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>1º ANOS EM 2023</b>
1	EMEIEF Prof. Antonio Virgilio Zaniboni	Jd do Estádio	3
2	EMEIEF Miguel Sanches Ruiz	Cidade São Jorge	5
3	EMEIEF Reverendo Oscar Chaves	Vila Linda	3

4	EMEIEF Paulo Sinna	Vila Tibiriçá	6
5	EMEIEF Prof. Benedito G. de Araujo	Vila Pires	4
<b>TOTAL DO SETOR</b>			<b>21</b>

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SE.

### 4.3 Participantes da pesquisa

Por se tratar de estudo que envolve professores alfabetizadores, optamos por circunscrever somente os docentes do 1º ano do Ensino Fundamental que atuam nos Setores 01, 02 e 09 (Quadro 7). Logo, para a seleção da amostra, foram convidados os docentes dos referidos setores, que estivessem atuando em 2023 no segmento em questão.

Anteriormente ao convite, fez-se contato com a SE de Santo André, por meio do DEIEF, a fim de solicitar autorização para contatar as equipes gestoras das unidades escolares selecionadas. Na sequência, realizou-se contato com essas direções, solicitando a permissão para realizar o estudo em suas escolas. Após esse procedimento e com o consentimento das equipes gestoras, os professores foram acionados, e os que se prontificaram tiveram de assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo I).

Uma vez definido o grupo de professores composto por 11 profissionais, iniciou-se o processo de registro e coleta de dados previsto em cada uma das fases descritas anteriormente. Vale ressaltar que foram garantidos a todos os participantes o sigilo e o anonimato. Ademais, eles poderiam deixar a investigação a qualquer momento e sem prejuízo. Ao todo concordaram em participar da pesquisa onze professores e todos seguiram até o final de todo o processo.

### 4.4 Instrumentos de coletas de dados

#### a) Fase I – Elaboração do questionário

Como já dito, a coleta de dados se deu em quatro fases. Na primeira, optou-se pela elaboração de um questionário que figurou como pré-testagem das perguntas que foram utilizadas posteriormente

Segundo Gil (2002), o questionário, quando bem redigido, traduz os objetivos da pesquisa e não há normas rígidas para sua elaboração. Contudo, de acordo com

a experiência dos pesquisadores, é possível estabelecer algumas regras para qualificar o instrumento.

Para a estruturação do questionário, decidiu-se construir uma matriz de amarração, considerando os objetivos de investigação e os principais conceitos da temática abordada. Elaboraram-se perguntas abertas, pois o intuito não era a obtenção de dados mensuráveis, mas o entendimento que cada educador tinha sobre os temas propostos.

A matriz foi composta por quatro temas, a saber: ludicidade, alfabetização, prática pedagógica e formação docente. Eles deram origem a objetivos que pretendem nortear o mapeamento da compreensão dos educadores acerca do tema. Assim, com base na matriz de amarração, formularam-se as perguntas do questionário, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 9 - Matriz de amarração

Temas	Objetivos	Perguntas
Ludicidade	<p>Qual a compreensão que os professores possuem sobre ludicidade?</p> <p>Que relações os professores estabelecem da ludicidade com o processo de alfabetização?</p>	<p>1) Você acha importante a ludicidade para a criança? Se sim, por quê?</p> <p>2) Em que momentos da rotina escolar é possível perceber a ludicidade?</p> <p>3) Com que periodicidade o lúdico está presente em sua rotina de trabalho com as crianças?</p> <p>4) Você acredita que a ludicidade está mais presente em qual nível de ensino (Educação Infantil/Ensino Fundamental Anos iniciais/Ensino Fundamental anos finais? Por quê?</p> <p>5) De que maneira podemos incluir a ludicidade na rotina do Ensino Fundamental?</p> <p>6) A ludicidade se aplica apenas à infância? Por quê?</p> <p>7) É possível incluir a ludicidade no processo de alfabetização? Se sim, de que maneira?</p> <p>8) O que facilita ou dificulta a inserção de ações lúdicas no cotidiano de uma turma de alfabetização?</p>
Alfabetização	<p>Qual a compreensão que os professores possuem sobre alfabetização?</p>	<p>9) Como você entende o processo de alfabetização?</p> <p>10) É possível dizer que a alfabetização se dá pelo domínio do Sistema de Escrita Alfabética? Justifique.</p> <p>11) Qual sua compreensão de letramento? Qual a relação com a alfabetização?</p> <p>12) Quais ações contribuem para que o</p>

		letramento esteja presente na rotina escolar?
Prática pedagógica	Qual a relação da ludicidade com fazer pedagógico?	13) Em que momentos a ludicidade é contemplada em sua rotina de trabalho? 14) De que forma as atividades lúdicas interferem na rotina da sala de aula? 15) Cite um fator que facilite e outro que dificulte a presença da ludicidade nas ações da sala de aula. 16) De que maneira a equipe escolar pode contribuir para que sua prática pedagógica seja lúdica? 17) Você se sente estimulada em inserir ações lúdicas em sua prática pedagógica? Justifique.
Formação docente	Qual a relação entre a formação docente e os fazeres pedagógicos na perspectiva da ludicidade?	18) Sua formação inicial lhe deu suporte suficiente para desenvolver a prática pedagógica de maneira lúdica? Justifique 19) Já realizou algum curso sobre ludicidade? Se sim o que acrescentou em sua prática? Se não, por quê? 20) Você acredita que a temática da ludicidade deva compor a formação contínua dos educadores? Justifique.

A partir dessa primeira elaboração, selecionaram-se as questões que mais se adequavam às necessidades do estudo. Por se tratar de instrumento de sondagem, as perguntas foram construídas a partir da aplicação de uma prévia do questionário a um pequeno grupo de professores, e as respostas obtidas serviram como base para a construção do roteiro de entrevista. Por essa razão, elas não foram objeto de análise.

Para sistematizar e aplicar o questionário de pré-testagem, utilizou-se um formulário na plataforma Google (Google Forms), disponibilizado aos colaboradores por meio de um *link* de acesso, a fim de que pudessem responder às questões.

## **b) Fase II – Roteiro de entrevista**

Realizada a pré-testagem, passou-se à estruturação do roteiro de entrevista oficial da pesquisa, seguindo as mesmas temáticas norteadoras mencionadas na matriz de amarração, ou seja: ludicidade, alfabetização, prática pedagógica e formação docente.

As perguntas utilizadas no questionário inicial foram reformuladas para que atendessem melhor ao objetivo da pesquisa. A fim de facilitar a visualização das

temáticas e a estrutura do roteiro de entrevista, elaborou-se o quadro a seguir, que mostra os objetivos, as perguntas e as respectivas temáticas que conduziram as entrevistas com os participantes.

Quadro 10 - Roteiro de entrevista

Temática	Objetivos	Perguntas
Ludicidade	Qual a compreensão que os professores possuem sobre ludicidade?  Que relações os professores estabelecem da ludicidade com o processo de alfabetização?	Você acredita ser importante a ludicidade para o cotidiano da criança? Por quê?
		Com que periodicidade o lúdico está presente em sua rotina de trabalho com as crianças?
		Você acredita que a ludicidade possa estar presente na rotina do Ensino Fundamental? De que maneira?
Alfabetização	Qual a compreensão que os professores possuem sobre alfabetização?	Como você define o processo de alfabetização?
		O que você compreende por letramento e multiletramento?
Prática pedagógica	Qual a relação da ludicidade com fazer pedagógico?	Você acredita ser possível a inclusão da ludicidade no processo de alfabetização? Se sim, de que maneira? Caso discorde, justifique.
		Cite um fator que facilite e outro que dificulte a presença da ludicidade nas ações da sala de aula.
		Você se sente estimulada(o) em inserir ações lúdicas em sua prática pedagógica? Justifique.
Formação docente	Qual a relação entre a formação docente e os fazeres pedagógicos na perspectiva da ludicidade?	Sua formação inicial lhe deu suporte suficiente para desenvolver a prática pedagógica de maneira lúdica? Justifique
		Você já participou de cursos/formações com o tema ludicidade? Se já participou, quais mudanças provocou em sua prática pedagógica?

Fonte: Elaboração própria.

### c) Fase III – Entrevistas

O processo de entrevista iniciou-se após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa, a emissão do Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo B) e a autorização da Prefeitura Municipal de Santo André (Anexo C).

As entrevistas foram realizadas com cada professor que concordou em participar do estudo. Elas aconteceram presencialmente e tiveram seu conteúdo gravado, a fim de ser transcrito e analisado posteriormente. Como já dito, a identidade de cada docente foi preservada. Para tanto, utilizou-se a abreviatura “prof.”, correspondente a cada um dos entrevistados.

Durante essa fase, levou-se em conta a chamada saturação teórica. Segundo Nascimento (2018), pode-se considerar saturada a coleta de dados quando nenhum novo elemento é encontrado, sendo desnecessário o acréscimo de novas informações, pois não interfere na compreensão do fenômeno estudado.

#### **d) Fase IV - Análise dos registros**

Por meio das fases citadas anteriormente e dos instrumentos utilizados, obtiveram-se os dados e registros de todos os envolvidos para que fossem analisados e sistematizados.

Os registros das respostas dadas em cada etapa da entrevista trouxeram subsídios para um diálogo entre as concepções dos docentes e o que a literatura apresenta para cada temática. Assim, a análise originou categorias, que posteriormente foram discutidas à luz do referencial teórico adotado.

### **4.5 Procedimentos**

O processo de análise dos dados deu-se de acordo com as fases e instrumentos da coleta, exceto os questionários utilizados na Fase I.

Para que as entrevistas fossem realizadas foi enviado à Secretaria Municipal de Educação de Santo André um requerimento solicitando a autorização da pesquisa. Após cumprir as exigências e questionamentos feitos pela comissão da Secretaria de Educação responsável pelo acompanhamento das pesquisas de mestrado, foi emitido documento que validava a realização do estudo.

A próxima etapa foi o contato com as diretoras das unidades escolares selecionadas para que as mesmas intermediassem o diálogo entre a pesquisadora e os professores do 1º ano. Foi nesta etapa que as entrevistas foram agendadas respeitando os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação, principalmente no que diz respeito à jornada de trabalho dos envolvidos. Os agendamentos foram

realizados sem que houvesse prejuízo na rotina de trabalho dos professores que aceitaram participar da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos envolvidos, para que pudessem ser transcritas posteriormente.

Após a realização das entrevistas, bem como da sua transcrição e organização, realizou-se a interpretação e análise dos dados coletados. Inicialmente, o processo se deu por meio da escuta das gravações e do registro das observações da pesquisadora, nos quais foi possível buscar significados na fala dos professores a partir de pontos convergentes.

De acordo com Franco (2008), depois de definir o material a ser utilizado, chega-se o momento de organizar e definir as categorias da análise, ao qual a autora denomina “pré-análise”, ou seja, os primeiros contatos com os materiais. No próximo quadro, são apresentados os procedimentos de análise de conteúdo de acordo com essa teórica.

Quadro 11 - Procedimentos de análise de conteúdo

<b>Etapa 1: Pré-Análise</b>	<b>Leitura Flutuante:</b> familiarização com os documentos a serem analisados.	
	<b>Escolha dos documentos:</b> relacionada ao problema de pesquisa.	
	<b>Formulação das hipóteses:</b> afirmação provisória do que nos propomos investigar.	
	<b>Referência aos índices:</b> elaboração de indicadores. O índice pode ser a menção implícita ou explícita do tema.	
<b>Etapa 2: Unidade de análise</b>	<b>Registro:</b> menor parte do conteúdo e pode ser de diferentes tipos.	<b>Palavra:</b> menor unidade de registro <b>Tema:</b> alegação sobre determinado assunto. <b>Personagem:</b> passível de classificação, como nível sócio-econômico, sexo, etnia, nacionalidade etc. <b>Item:</b> Unidade de registro quando são considerados atributos
	<b>Contexto:</b> O que traz significado às unidades de análise. A parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. Caracteriza o grupo a ser estudado mediante condições de subsistência ou inserção em grupos sociais	
<b>Etapa 3:</b> Tratamento dos resultados, interferência e interpretação.		

Elaboração própria, com base em Franco, 2008.

Para Brito e Sá (2022), uma das etapas mais importantes da pesquisa qualitativa é o processo de análise, pois, por meio dele, os dados são organizados, possibilitando a construção de significados.

Durante a etapa de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante do material de transcrição, buscando maior familiaridade com o conteúdo das entrevistas e registrando as impressões das respostas obtidas. Na etapa seguinte, considerando-se as unidades de registro e de contexto, como apresentado no quadro anterior, foram estabelecidas as categorias de análise, baseadas nas características recorrentes nas respostas. Para tal, foi preciso organizar os dados produzidos nas entrevistas, buscando semelhanças nas falas dos participantes. No que tange ao tratamento dos dados, utilizou-se um recurso automatizado.

Brito e Sá (2022) enfatizam que a análise com o auxílio de programas informáticos pode ser uma boa estratégia para superar possíveis dificuldades encontradas pelos pesquisadores ao tratar os dados da pesquisa. No caso da presente investigação, adotou-se, nessa etapa de pesquisa, o *software* gratuito



Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

Ainda na visão dos autores, esse *software* faz um cálculo envolvendo a quantidade de palavras, a frequência média com que elas aparecem no texto analisado e as aquelas que aparecem uma vez. Assim, o recurso faz uma análise a partir das variáveis indicadas, o que possibilita comparações entre grupos de uma mesma amostra (Brito; Sá, 2022).

Para a utilização do *software*, os dados foram organizados em *corpora* com base nas temáticas definidas na matriz de amarração. Os resultados foram analisados com base no método de Reinert, considerando a classificação hierárquica descendente (CHD) e os perfis das classes de palavras. Nesse momento, foi utilizado o recurso *Typical Text Segments*, que faz a correspondência entre uma palavra e a fala do professor entrevistado.

Dessa forma, após explorar as informações obtidas com a pré-análise e o uso do *software*, elencaram-se categorias para desenvolver a análise dos dados, que será contemplada na próxima seção.

## **5 LUDICIDADE, ALFABETIZAÇÃO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Como dito na seção anterior, a análise de dados norteou-se pelas etapas elencadas por Franco (2008). Dizem respeito a essas etapas: a pré-análise, momento em que o pesquisador tem contato com o material obtido após a transcrição das entrevistas; a elaboração das unidades de análise; e, por fim, o tratamento dos resultados com análise de conteúdo automatizada, no caso, por meio do uso do *software* Iramuteq. Vale ressaltar que esse recurso calcula a quantidade de palavras e a frequência com que aparecem no texto analisado. Assim, como mencionam Brito e Sá (2022), possibilitam-se comparações entre grupos. Foram analisadas as respostas obtidas nas entrevistas, considerando-se as temáticas organizadas na matriz de amarração, a saber: ludicidade, alfabetização, prática pedagógica e formação docente.

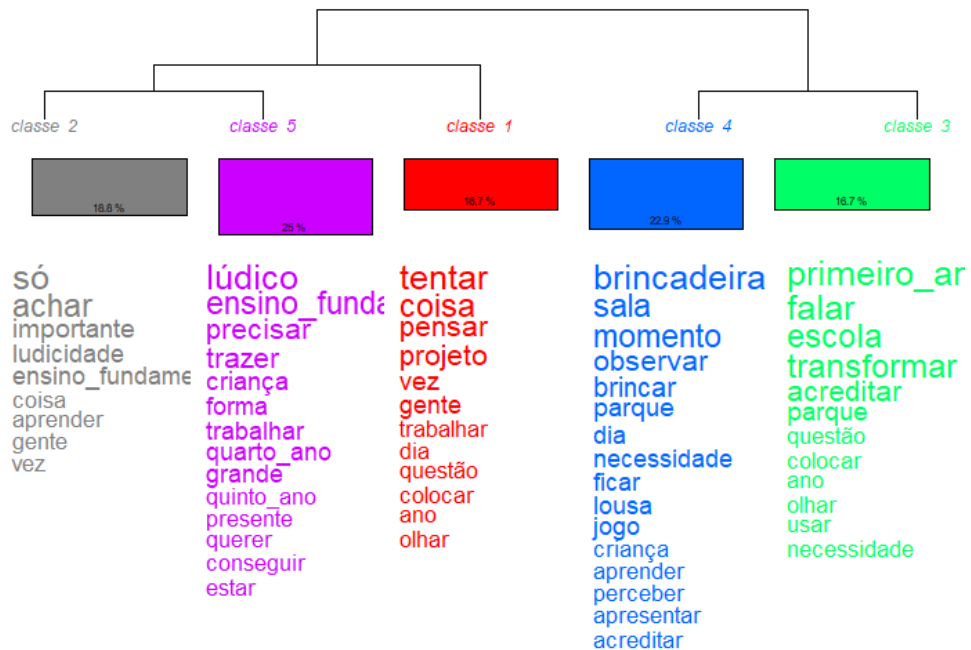
A seguir, apresentam-se os resultados obtidos em cada tema por meio das entrevistas realizadas, evidenciando-se palavras com grande frequência e relevância na fala dos professores.

### **5.1 Análise da fala dos professores sobre ludicidade**

O *corpus* textual submetido ao *software* foi separado em 75 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 48 ST de 75 (64%). Emergiram 2665 ocorrências, sendo 319 formas ativas e 107 formas suplementares.

O conteúdo analisado resultou em cinco classes chamadas de hierárquicas descendentes (CHD), obtidas pelo método Reinert. O resultado é apresentado em forma de dendrograma, como mostra a seguinte figura.

Figura 2 - Resultado da Análise da fala dos professores sobre ludicidade



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados processados pelo Iramuteq.

Observando-se o dendrograma sobre ludicidade, inicia-se a análise pelas classes 2 e 5, por haver correspondência entre elas. Considerando-se as palavras com maior  $\chi^2$  (Classe 2: “Só”, “Achar”, “Importante” e “Ludicidade”; e Classe 5: “Lúdico”, “Ensino Fundamental”, “Precisar” e “Trazer”), é possível estabelecer relações. Os professores entrevistados acreditam na importância da ludicidade no Ensino Fundamental, apesar de utilizarem o termo “acho”, que pode remeter a dúvidas. Também é possível inferir que não estão convictos da opinião esplanada, ou que era somente força de expressão. Ademais, mencionam que é preciso trazer o lúdico para a sala de aula independentemente da idade das crianças.

Ao analisar a próxima conexão do dendrograma, examinam-se as informações das classes 2 e 5, relacionando-as com a classe 1 (“Tentar”, “Coisa”, “Pensar” e “Projeto”). Nesse caso, pode-se perceber que os docentes revelam, em suas falas, a tentativa de pensar projetos ou atividades que possam suprir a necessidade em trabalhar na perspectiva lúdica. Isso porque, como se verificou nas classes 2 e 5, os professores acreditam que a ludicidade é importante para as crianças.

Na relação entre as classes 4 e 3 (Classe 4: “Brincadeira”, “Sala”, “Momento” e “Observar”; e Classe 3: “Primeiro ano”, “Falar”, “Escola” e “Transformar”), nota-se a grande ênfase entre brincadeira e primeiro ano, principalmente porque os entrevistados atuam no ano em questão. Aludem às atividades realizadas em sala de aula e os diferentes momentos em que buscam usar o lúdico como estratégia. As atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, na sala e em outros espaços da escola, são uma grande oportunidade de observar as crianças em diferentes aspectos do desenvolvimento.

Com vistas a inter-relacionar todas as classes do dendograma sobre ludicidade, é possível perceber que os professores validam a importância da ludicidade na sala de aula, reiterando que é preciso trazê-la para o cotidiano, e isso não se restringe apenas ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Em sua prática pedagógica, relatam a existência de diferentes formas e espaços para que a brincadeira esteja presente.

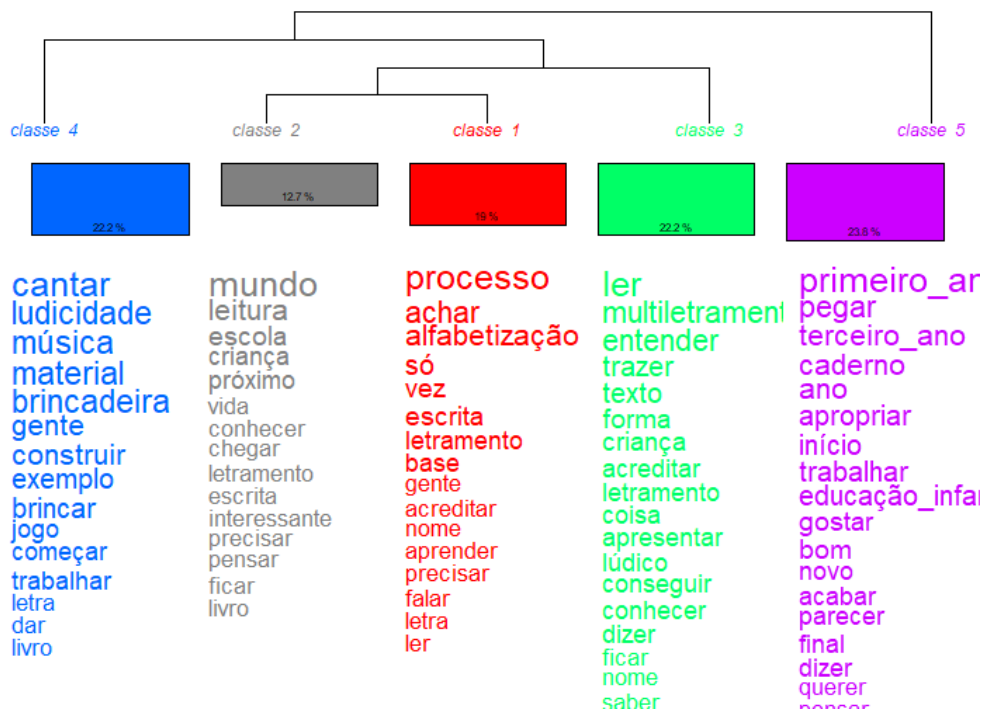
## **5.2 Análise da fala dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramentos**

Desta vez, evidencia-se outra temática presente no discurso dos participantes, relacionada à alfabetização, ao letramento e ao multiletramentos.

O *corpus* textual submetido ao *software* foi separado em 85 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 63 ST de 85 (74,12%). Emergiram 3139 ocorrências, sendo 393 formas ativas e 121 formas suplementares.

O conteúdo analisado resultou em cinco classes hierárquicas descendentes (CHD), obtidas pelo método Reinert. O resultado é apresentado também em forma de dendograma, reproduzido na próxima figura.

Figura 3 - Dendrograma: Resultado da análise da fala dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramentos



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados processados pelo Iramuteq.

Ao analisar o dendrograma que aborda a temática da alfabetização, é possível observar que as classes 1 e 2 estão diretamente relacionadas (Classe 1: “Processo”, “Achar” e “Alfabetização”; e Classe 2: “Mundo”, “Leitura” e “Escola”). Considerando as palavras com maior  $q_{i2}$ , pode-se discorrer sobre como os professores entrevistados definem alfabetização. Para esse grupo, a alfabetização é um processo que vai além de conhecer as letras ou se apropriar do sistema de escrita. Trata-se, pois, de inserir a criança no mundo da leitura e contribuir para sua leitura de mundo. Mais uma vez, o termo “acho” está presente nos discursos, o que pode trazer uma conotação de dúvida ou apenas uma força de expressão.

Após analisar as classes 1 e 2, nota-se a relação que ambas têm com a classe 3 (Classe 3: “Ler”, “Multiletramento”, “Entender” e “Trazer”). Esta última diz respeito ao significado de letramento e multiletramentos. Ao dialogarem sobre alfabetização e mencionarem a leitura de mundo, os docentes fazem associações com letramento, mesmo que a definição não esteja explícita em suas falas. As palavras com maior  $q_{i2}$  — “ler” e “entender” — referem-se ao entendimento de parte do grupo, segundo o qual o letramento tem sua definição associada ao ler sem que haja compreensão. Nesse caso, os entrevistados associam a decodificação ao letramento, quando a criança não compreende o que leu. Já os multiletramentos

se relacionam a um termo menos familiar para o grupo, uma vez que parte dele, por associação, busca trazer uma definição. Assim, mencionam-se a ampliação de possibilidades e o uso da tecnologia. Logo, é possível perceber que o termo multiletramento não faz parte do repertório do grupo entrevistado.

A classe 4 (“Cantar”, “Ludicidade”, “Música”, “Material” e “Brincadeira”) conecta-se com as classes analisadas anteriormente (Classes 1, 2 e 3). Examinando-se as palavras em destaque na Classe 4 e buscando associá-las a 1, 2 e 3, verifica-se que enfatizam as diferentes possibilidades de trabalhar a ludicidade no processo de alfabetização, apontadas pelos entrevistados. Nesse caso, as diferentes estratégias lúdicas para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética, tenham conhecimento de mundo e saibam a função social da leitura e escrita. Os professores buscam desenvolver seu trabalho por meio de músicas, materiais estruturados ou construídos com as crianças e brincadeiras dentro e fora da sala de aula. Quando mencionam a ludicidade em sua prática pedagógica, de maneira específica na alfabetização, as estratégias estão sempre vinculadas a atividades que alterem bastante a rotina, como jogos ou brincadeiras. Ou seja, pouco relacionam a ludicidade à estratégia, mais especificamente, como realizar, de maneira lúdica, as atividades do cotidiano.

Estabelecendo-se uma conexão com as classes anteriores, a classe 5 (“Primeiro ano”, “Pegar”, “Terceiro ano” e “Caderno”) se correlaciona com todas elas, ao trazer informações acerca das experiências dos educadores em atuar com turmas de primeiro ano, dos desafios em oferecer atividades que motivem a participação das crianças e da busca em investir em práticas que tenham a ludicidade como estratégia. A palavra caderno remete às atividades de registro presentes no cotidiano escolar e que, muitas vezes, preocupam os educadores quando o volume é reduzido em detrimento de outro tipo de atividade, como um jogo. Com isso, evidencia-se a importância de se pensar no fazer lúdico, ou seja, em estratégias que possam ser adotadas também durante as atividades registradas no caderno ou livro didático.

### **5.3 Análise da fala dos professores sobre prática pedagógica**

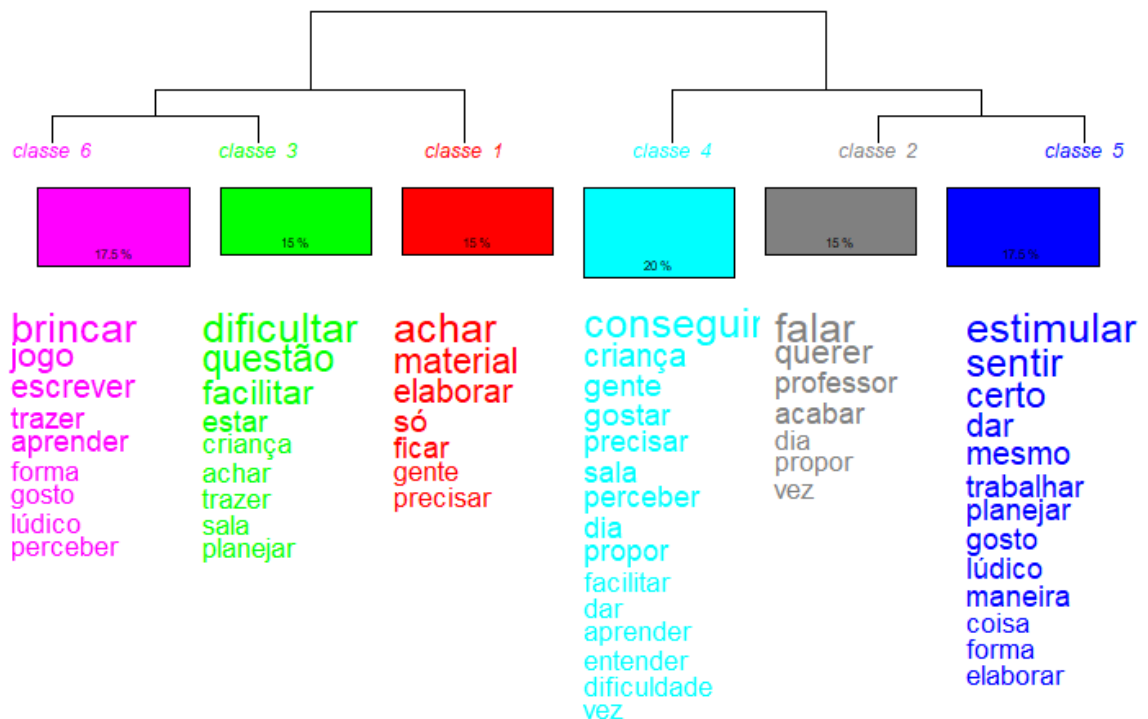
O objetivo nesta etapa é compreender como os professores entendem sua prática pedagógica em relação à alfabetização na perspectiva lúdica. Vale lembrar

que o roteiro de entrevista estava organizado para que falassem sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, trazendo informações que ilustrassem sua prática pedagógica.

O *corpus* textual submetido ao *software* foi separado em 53 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 40 ST de 53 (75,47%). Emergiram 1879 ocorrências, sendo 255 formas ativas e 94 formas suplementares.

No contexto da prática pedagógica do professor, o conteúdo analisado resultou em cinco classes hierárquicas descendentes (CHD), obtidas pelo método Reinert. O resultado é apresentado em forma de dendrograma, na figura a seguir.

Figura 4 - Dendrograma: Resultado da Análise da fala do professores sobre prática pedagógica



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados processados pelo Iramuteq.

O dendrograma observado traz informações sobre a prática pedagógica do professor, principalmente no que diz respeito à presença de ações lúdicas no processo de alfabetização. Iniciou-se a análise pelas Classes 6 e 3, considerando a relação existente entre elas (Classe 6: “Brincar”, “Jogo” e “Escrever”; e Classe 3: “Dificultar”, “Questão” e “Facilitar”). O brincar e o jogo são vistos como facilitadores da aprendizagem, contribuindo para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A motivação e o interesse das crianças por atividades lúdicas são fatores que facilitam a inserção do lúdico no cotidiano, porém há questões que os entrevistados apontam como empecilhos que podem dificultar a prática de maneira lúdica. Ao fazer a relação com as palavras da Classe 1, os fatores dificultadores ficam mais explícitos.

Considerando o maior *qui2* das palavras da classe 1 ( “Achar”, “Material” e “Elaborar”), é possível perceber que a elaboração de materiais lúdicos a serem utilizados nas aulas é um dos fatores que podem dificultar o trabalho. Os docentes, por exemplo, aludem à falta de material (matéria-prima) para elaboração de jogos ou brincadeiras, em alguns momentos. Do mesmo modo, o fator tempo é visto como dificultador, pois reivindicam tempo hábil para preparar material diferenciado. Assim, o tempo para o referido preparo, bem como para a execução das atividades dentro da rotina da sala de aula e a periodicidade da ludicidade são apontados como dificultadores, passando a impressão de que os profissionais pensam em momentos lúdicos, e não em uma prática pedagógica lúdica. Vale ressaltar que a palavra “achar” precede a fala dos participantes no momento em que expõem sua opinião e é bastante recorrente durante as entrevistas.

Quando o foco recai sobre as Classes 2 e 5 (Classe 2: “Falar”, “Querer” e “Professor”; e Classe 5: “Estimular”, “Sentir” e “Certo”) é perceptível que, mesmo diante das dificuldades mencionadas, os educadores se sentem estimulados, pois acreditam que o trabalho desenvolvido com a presença da ludicidade pode trazer resultados positivos. A motivação está nos resultados que podem ser alcançados. Como se verifica na Classe 4 (“Conseguir” e “Criança”), o objetivo de todo o trabalho planejado — e que eles buscam trazer para sua prática — é que a criança consiga aprender de maneira mais prazerosa.

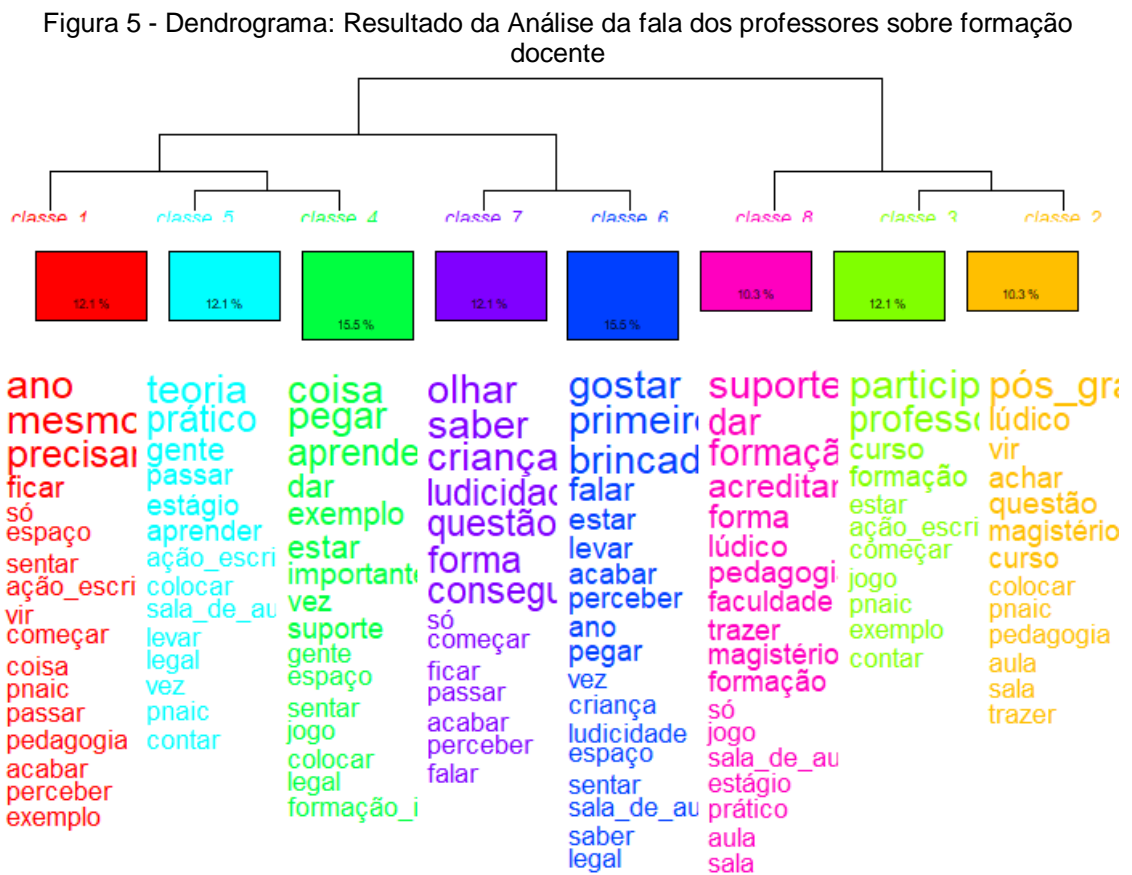
#### **5.4 Análise da fala dos professores sobre formação docente**

Nesta etapa, consideram-se os discursos dos professores em relação à sua formação inicial, principalmente com relação à ludicidade. Dito de outro modo, o quanto o grupo de entrevistados valida os subsídios de sua formação inicial para inserir a ludicidade na prática pedagógica. Nesse mesmo *corpus*, levam-se em conta as informações relacionadas aos cursos realizados pelos professores ao longo da carreira docente, enfatizando os que contribuíram para a ludicidade no cotidiano da



sala de aula. O *corpus* textual submetido ao *software* foi separado em 65 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 58 ST de 65 (89,23%). Emergiram 2299 ocorrências, sendo 352 formas ativas e 117 forma suplementar.

No contexto da prática pedagógica do professor, o conteúdo analisado resultou em oito classes chamadas de hierárquicas descendentes (CHD), obtidas pelo método Reinert. O resultado é apresentado em forma de dendrograma, como mostra a próxima figura.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados processados pelo Iramuteq

Ao observar o dendrograma, nas classes 4 e 5 (Classe 4: “Coisa”, “Pegar” e “Aprende”; e Classe 5: “Teoria” e “Prático”), as informações dizem respeito à relação entre teoria e prática na formação inicial docente. Os entrevistados afirmam ter aprimorado a prática no cotidiano da escola, colhendo exemplos bem-sucedidos de outros colegas, pesquisando e buscando novas formações. Os professores apontam fragilidade na formação inicial e apresentam, como justificativa, a pouca reflexão sobre a prática, não somente em relação à temática abordada na pesquisa. Mais do que isso, relatam terem se sentido despreparados para atuar na escola assim que

deixaram a faculdade. Validam a busca por novos cursos, pois sempre é possível aprender com a formação continuada, melhorar a prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem das crianças.

Relacionando as observações feitas nas classes 4 e 5 com a classe 1 (Classe “Ano”, “Mesmo” e “Precisar”), a fala dos professores reforça a necessidade de buscar novos conhecimentos e o quanto sentem que precisam qualificar a prática com o passar dos anos.

As Classes 6 e 7 (Classe 6: “Gostar”, “Primeiro ano” e “Brincadeira”; Classe 7: “Olhar”, “Saber”, “Criança” e “Ludicidade”) se correlacionam com as anteriores e reforçam o discurso de que os novos cursos e formações contribuem para uma mudança do olhar do professor em relação ao processo de aprendizagem. Ademais, o quanto é possível trabalhar de diferentes maneiras, enfatizando-se a presença da ludicidade principalmente no primeiro ano, o segmento no qual os entrevistados atuam. As crianças se sentem motivadas a participar das atividades porque gostam de aprender com brincadeiras.

Na relação entre as classes 2, 3 e 8 (Classe 2: “Pós-graduação”, “Lúdico”; Classe 3: “Participar”, “Professor” “Curso”; Classe 8: “Suporte”, “Dar”, “Formação Inicial”), é possível colher informações sobre os cursos que os docentes buscam realizar para aprimorar a prática na perspectiva da ludicidade. Mencionam terem realizado diversos cursos que contribuíram com a ampliação do repertório de atividades relacionadas ao tema, como o PNAIC (Formações vinculadas ao “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa”).

Os professores relatam que o suporte dado pela formação inicial não foi suficiente para que pudessem atuar com as crianças. Nesse sentido, aludem ao grande investimento na formação teórica dos estudantes, pois sentiram falta de um curso que relacionasse, de maneira mais efetiva, a teoria e a prática.

Por meio das respostas dadas, os participantes reconhecem a importância da ludicidade no cotidiano das crianças. Mais especificamente, relatam o quanto suas turmas de primeiro ano se sentem motivadas a participar das atividades e como as crianças demonstram gostar de aprender brincando. Em síntese, a formação inicial docente deu-lhes menos suporte do que eles gostariam, principalmente em relação à prática pedagógica. Já a formação complementar acontece por meio de cursos de pós-graduação, de extensão ou os oferecidos pela rede municipal de ensino. Vale

ressaltar que um entrevistado fez curso específico de ensino lúdico e, ao tratar das formações realizadas, os educadores, no geral, buscam refletir sobre aqueles cujo conteúdo contribuiu para a prática na perspectiva da ludicidade.

### 5.5 Interpretação das categorias de análise

Após a análise dos resultados obtidos com o método Reinert no *software* Iramuteq, cujos *corpora* foram organizados a partir dos temas da matriz de amarração (Ludicidade/ Alfabetização/ Prática Pedagógica/ Formação docente) e das relações de suas respectivas classes, fez-se o levantamento das unidades de análise. Apesar de terem sido analisados quatro dendrogramas diferentes, devido às relações estabelecidas entre as unidades, optou-se pela criação de três categorias de análise. O quadro a seguir registra as unidades de análise e suas respectivas categorias.

Quadro 12 - As Unidades de Análise e as Categorias de Análise

<b>Unidades de Análise</b>	<b>Categorias de análise</b>
<p>O ponto de vista dos professores sobre a importância da ludicidade para a criança. A ludicidade no cotidiano escolar para as diferentes faixas etárias. A ludicidade no tempo e espaço da escola.</p>	<p><b>A compreensão dos professores sobre a Ludicidade</b></p>
<p>A compreensão dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramento. A ludicidade na prática pedagógica do professor alfabetizador. Os fatores que influenciam a utilização da ludicidade como estratégia na prática pedagógica do professor.</p>	<p><b>Alfabetização e ludicidade: a concepção dos professores e como pensam sua prática.</b></p>
<p>A visão dos professores sobre sua formação inicial. A participação dos professores em formações sobre ludicidade.</p>	<p><b>Formação docente e ludicidade</b></p>

Fonte: Elaboração própria.

Doravante, procede-se ao exame dos dados a partir das categorias de análise definidas, buscando estabelecer relação com o referencial teórico.

### 5.5.1 Primeira categoria: A compreensão dos professores sobre ludicidade

No discurso dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, é recorrente a fala de que o brincar faz parte da essência da criança, configurando-se como uma necessidade e uma maneira de viabilizar o contato dela com o mundo que a cerca. Isso fica evidente em alguns trechos como:

*Acho que a ludicidade está bem relacionada à infância, então é primordial para o primeiro ciclo (Prof. 10).*

*Acredito que a ludicidade é necessária. Porque a criança tem a necessidade do brincar (Prof. 01).*

*É importantíssimo porque através da ludicidade que a criança entra em contato também com o mundo (Prof. 09).*

*A aprendizagem principalmente para as crianças menores, não que quando eles vão crescendo não tenham que ser lúdico eles continuam, é tão importante quanto na educação infantil, porque resgata aquilo que a criança tem na essência que é o brincar (Prof. 11).*

Para Oliver (2003), ao reconhecer a importância do lúdico, reconhece-se a especificidade da infância. Trata-se de permitir que as crianças sejam e vivam como crianças. Como mencionaram os respondentes, a ludicidade faz parte da natureza da criança e configura-se como uma maneira de relacionar-se com o mundo que a cerca.

Nesse sentido, Fortuna (2000) aponta que o brincar é uma maneira de compreender e se relacionar com o meio. Assim, é nas relações com o meio e com os outros que a criança se desenvolve e aprende; nesse contexto, a ludicidade contribui para a aprendizagem, pois ela brinca e aprende ao mesmo tempo. Por meio das atividades lúdicas, é possível despertar o interesse dos estudantes, tornar a aula mais atrativa, e a aprendizagem mais prazerosa e significativa. O lúdico pode ser visto como aliado na aprendizagem, como mencionam os docentes:

*Com certeza eu acredito na ludicidade porque pra mim é caminho de maior acesso da criança compreender e é muito mais fácil para ela através brincadeira do jogo estar compreendendo o que é preciso no momento (Prof. 03).*

*Quando você apresenta o lúdico ele busca também o saber e ele faz o link daquilo que você está apresentando no papel. Quando você dá o lúdico eu observo que é o que nossas crianças precisam, eles pegam muito mais rápido o que você quer passar (Prof. 05).*

*Eu acredito que a criança tende a assimilar de uma forma mais significativa os conteúdos quanto trabalhados de forma lúdica (Prof. 07).  
A ludicidade é importante para a criança, na verdade eu acho que não é só sim, mas com certeza. Porque a ludicidade traz a aprendizagem de uma maneira diferente, porque a gente consegue que a criança aprenda de uma forma diferente, com brincar e com outras estratégias (Prof. 11).*

Observando-se os excertos, é possível perceber que a ludicidade é vista como uma importante ferramenta na aprendizagem das crianças. De acordo com Ferreira e Muniz (2020), trata-se de um recurso pedagógico, uma ferramenta que pode ser utilizada pelo professor para auxiliar a dinâmica da sala de aula.

Ela pode estar presente na rotina diária da sala de aula por meio de diferentes atividades como jogos, brincadeiras, uso de música, histórias etc., buscando um equilíbrio entre as atividades lúdicas e os registros exigidos. As atividades padronizadas, como o uso do caderno e do livro didático, e o conteúdo programado são fatores que trazem preocupação aos professores. É pertinente que tenham tal preocupação, porém é importante enfatizar que a ludicidade pode compor diferentes atividades do cotidiano escolar como estratégia didática, pois, como aponta Santos (1997), o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento integral e a socialização do conhecimento. Ademais, as atividades realizadas numa perspectiva lúdica podem contribuir para a aprendizagem em diferentes momentos, situações ou espaços da escola.

Segundo Moraes (2014), embora a origem da palavra lúdico seja *ludus* — como já dito, associada a “jogo” —, é necessário esclarecer que ela se caracteriza pela espontaneidade e satisfação de quem participa da ação. Isso possibilita que as demais ações da sala de aula tenham características lúdicas e contribuam para que as crianças aprendam de forma prazerosa. Ainda assim, alguns profissionais sentem dificuldade de perceber a atividade lúdica no cotidiano, associando-a a dias ou espaços específicos, como parques, brinquedotecas ou o dia do brinquedo, para que ela seja considerada.

Por meio da fala dos entrevistados, é possível perceber que há a intenção de buscar estratégias diferentes para favorecer a presença da ludicidade, ainda que não tenha sido unanimidade na fala dos professores. Quando o espaço físico da escola não favorece atividades lúdicas, os educadores fazem adequações, como mexer na disposição das carteiras ou realizar atividades em grupos menores, buscando transformar os espaços. A seu ver, são estratégias para que a aula seja

atrativa e, por consequência, para que as crianças se sintam motivadas a participar, como se pode ver nos próximos fragmentos.

*O lúdico está sempre presente, está nas atividades do semanário que seguimos, um planejamento que a gente executa. Eu acho que sempre, durante a semana a gente consegue brincar. A gente não brinca só levando a criança para o ateliê ou para a brinquedoteca, a gente brinca também na informática e a gente brinca com as letras, a gente brinca com os números, eu acho que esse essa forma que a gente está utilizando a nosso favor porque eu quero que eles aprendam a ler e a escrever, mas aí com a brincadeira posso através do brincar do material que eu tenho disponível em sala, transformar aquele momento (Prof. 04).*

*Ludicidade está todo dia, mesmo que às vezes até uma atividade que envolva a escrita a gente tenta trazer o lúdico para atividade até porque eu acho que essa geração não aceita mais só o escrito, vamos fazer então tudo e tentar envolver pra ser prazeroso para eles e também para desenvolver eu acredito que tenha os dois, o registro e as atividades lúdicas (Prof. 08).*

*Essa rotina é o tempo todo, atividades permanentes, atividades diárias e todos os tipos de atividades dentro da sala de aula são realizadas com a ludicidade, independente se for a contagem o calendário, a introdução das letras. Tudo que trabalho eu busco dentro da sala de aula para trazer o lúdico para as atividades. Então o tempo todo, na leitura, na maneira de fazer a leitura diária eu sempre usava como estratégia a ludicidade (Prof. 11).*

O grupo valida a importância da ludicidade para as crianças e o quanto ela pode contribuir para a aprendizagem das crianças, independentemente da faixa etária, desde que as ações sejam ajustadas à idade dos alunos. Os entrevistados também entendem que a frequência no uso do lúdico pode ser menor com alunos maiores, pois a demanda de conteúdo toma maior tempo na rotina escolar.

*Precisa trazer o lúdico para dentro da sala de aula independente da idade. E o pessoal de quarto ano e quinto ano que você acha que não há ludicidade, mas há. Vamos levar mais, eles necessitam para melhorar. Quando a gente brinca, a coisa fica melhor ainda, interessante e mais leve (Prof. 01).*

*Eu acho que sim, lógico, para todas as crianças é muito importante, porém eu acho que se perde um pouco, para os maiores entra na parte mais escolarizada (Prof. 03).*

*Sim em todo ensino fundamental, porque é como falei, a criança se interessa bastante, é outra forma de você prender a atenção, o lúdico quando você traz ele a criança não sente aquela cobrança com o estudo, ele vai aprendendo e na cabeça dela ela acha que ele está brincando, só que você está apresentando outras formas de aprendizado, do lúdico e a gente percebe que para elas é muito gratificante elas gostam e aí a gente tem que estar sempre buscando coisas para que elas gostem, a gente não pode tornar o estudo só na lousa, é maçante ou tablet, são outras vivências tudo faz parte até o quinto ano é muito importante (Prof. 06).*

*Sim o lúdico precisa estar presente em todo ensino fundamental , na verdade eu não vejo isso só para criança pequena, nem só enquanto eles vão crescendo, eu acho que a gente consegue trazer a ludicidade até para ensino fundamental anos finais, eu acho que a gente só precisa saber adaptar essa ludicidade para cada faixa etária (Prof. 11).*

Os professores reconhecem a importância da ludicidade para a aprendizagem, para a motivação das crianças e para que aprendam de maneira prazerosa. Tais ideais são defendidas por Corneto (2015), segundo o qual as ações lúdicas promovem momentos de prazer e aprendizagem porque aumentam o interesse dos estudantes. Entretanto, as falas analisadas mostram certa inconsistência. Contextualizando-se as falas dos participantes, é possível inferir que talvez a grande dificuldade não seja legitimar a ludicidade no cotidiano da sala de aula, mas incorporá-la às práticas pedagógicas, de modo a tornar-se uma rotina.

Uma vez que a alfabetização está diretamente ligada às atividades docentes dos entrevistados, na próxima categoria, ela será abordada em concomitância com o letramento, o multiletramento e a ludicidade.

### **5.5.2 Alfabetização e ludicidade: a concepção dos professores e como pensam sua prática**

Com relação à alfabetização, os professores a consideram um processo. É quando a criança busca fazer a correspondência entre a linguagem falada e a linguagem escrita, transformando o que é falado em signos. Trata-se, pois, da tradução dos símbolos da escrita.

*A alfabetização é bem global, tudo eu vejo que é o mundo letrado, leitura, escrita. Eu acredito que a alfabetização é isso (Prof. 02).*

*Alfabetização é um processo, acho que se resume nesta palavra, é um processo um passinho de cada vez, cada um a seu tempo (Prof. 03).*

*Alfabetização é o início de transformar o que a gente fala em signos, só que é um processo bastante desafiador para as crianças (Prof. 04).*

*Alfabetização é de extrema importância, a criança começa a entender que a linguagem falada tem correspondência com a linguagem escrita, começa a entender o som das letras, descobre o mundo da leitura então é assim que eles conseguem começar a produzir textos, produzir leituras, também é imergir dentro da leitura saber conhecer o mundo (Prof. 06).*

*Eu defino com uma tradução dos símbolos da escrita. Aí a gente vai entrar numa questão do letramento, o que eu vou fazer a partir do momento que*

*eu vou decodificar os códigos, e o que eu faço com isso. Alfabetização e letramento precisam estar juntos (Prof. 07).*

Nos fragmentos, nota-se um sentido bastante específico que os entrevistados dão à alfabetização. Tal como escreve Soares (2020), é um processo de aquisição do código escrito, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita. Nessa mesma linha, Soares e Batista (2005) asseveram que a alfabetização é o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabética-ortográfica.

Vale lembrar que, durante as entrevistas, não foram abordados métodos de alfabetização, visto que o objetivo da pesquisa é entender a concepção de alfabetização defendida pelos entrevistados. De todo modo, ainda que estudos como o de Ferreira (1985) apontem como um sistema de representação da linguagem, alguns docentes não revelam tal conhecimento em suas afirmações. De modo geral, trataram-na em sentido menos específico ou mencionaram o que ela representa para a criança.

*A alfabetização é bem global, eu vejo que é o mundo letrado, leitura, escrita. Eu acredito que a alfabetização é isso (Prof. 02).*

*Então o processo de alfabetização para mim é o início, é a base de tudo aquilo que precisa para que ele comece, para que ele chegue no quinto ano firme, sabendo que ele aprendeu. O que a criança aprende lá no início, no primeiro ano, o que você consegue ensinar para ele, leva para a vida inteira, o primeiro ano é uma base (Prof. 01).*

*Alfabetização pra mim é uma descoberta eu vejo isso com as crianças, eles começam essa descoberta com alegria, você percebe que eles se sentem felizes quando eles começam a descobrir que conseguem, então pra mim alfabetização é isso, é uma descoberta para criar seu mundo novo (Prof. 09).*

*Alfabetização é o que desvenda, tira a camada dos nossos olhos quando você passa a ler. Eu acredito que a EJA e o primeiro ano estejam muito próximos, tenho essa vontade de ter essa experiência com os mais velhos. A alfabetização abre um universo de possibilidades para aquela pessoa viver, pra ela ter uma qualidade de vida (Prof. 10).*

*Porque eu vejo a alfabetização como um marco na vida da criança, porque a criança tem várias fases de desenvolvimento, mas alfabetização é onde ela começa a ter a leitura de mundo (Prof. 11).*

A fala dos entrevistados não significa que eles desconheçam o significado de alfabetização. Pelo contrário, eles o aproximam de questões sociais da



alfabetização, isto é, os professores mencionam os ganhos que o domínio do sistema de escrita alfabética pode proporcionar para as crianças.

A fala dos professores vai ao encontro com o conceito de que a alfabetização está além da decodificação das letras, envolve compreensão e o uso que se faz de tudo o que se lê e se escreve. Soares (2020) define essa relação como um estreitamento entre os usos sociais da língua, que envolve as práticas sociais. Nesse sentido, o uso social e a habilidade de se comunicar de acordo com o contexto social correspondem ao letramento.

Para Rojo (2004), ser letrado na vida e na sociedade vai muito além de ler e localizar informações; envolve interpretar textos e fazer relações com outros, conforme o contexto social. É trazer o que se lê para a vida, estabelecendo relações.

Os docentes apresentam essa compreensão ao afirmarem que o letramento é uso social da leitura e escrita, ou seja, apresentar para a criança a função social da escola, estimulando-lhe a leitura de mundo. Isso se dá desde a Educação Infantil, quando se trabalha o nome da criança e se fixam cartazes pela sala com o alfabeto, mesmo não sendo o foco daquele momento.

*As crianças precisam reconhecer que têm um nome, isso é muito importante, quando forem passear com a família poderem ler uma placa, até aquele jogo legal que não se consegue ler o nome ou do seu personagem preferido. O letramento é a questão do social mesmo que eu digo, é essa criança saber qual a função da escola, eu acho que isso é muito interessante e eles gostam de estar na escola, gostam dessa interação com os amigos então não é só leitura, letramento é a leitura de mundo, é muito mais amplo então a gente vai abrindo esse leque e compreendo o letramento como a questão mais social (Prof. 04).*

*No meu ponto de vista o letramento vai com uma leitura mais abrangente do mundo que eu faço o que eu faço com as tecnologias que estão aí e o letramento é a minha concepção (Prof. 07).*

*O letramento além de você ter o sistema de escrita já definido, mas ter também a leitura de mundo (Prof. 11).*

Ainda que não em sua totalidade, os professores afirmam que apenas decodificar os signos não é suficiente; logo, investir em atividades que estimulem apenas a aquisição do sistema de escrita alfabética não basta. É preciso proporcionar atividades em que as crianças sejam colocadas em situação de interação com o contexto e função social.

Atualmente, considerando-se as novas tecnologias e os textos compostos por diferentes linguagens, é preciso ponderar sobre novas formas de ler e escrever

textos. De acordo com Rojo (2012), devem-se considerar a multiplicidade cultural das populações e a constituição dos textos por diversas linguagens, bem como os diferentes meios de comunicação. Nesse caso, tais características concernem ao multiletramento.

Com relação a esse termo, ele é menos conhecido entre o grupo entrevistado. Isso porque a maioria dos respondentes declarou desconhecer-lo, e aqueles que o mencionaram fizeram associações com ampliação de repertório e uso de tecnologias.

*Multiletramento não sei, é a primeira vez que ouço com você, mas eu acho que abarca tudo é a gente não falar de uma concepção só fechada acho que talvez seja esse caminho do multiletramento para mim a gente tem outras linguagens para englobar bom acho que é isso (Prof. 04).*

*Multiletramento eu acredito que ele vá de encontro com o letramento que eu acho que já envolve mais a parte da tecnologia.” (Prof. 08)*

É adequado considerar o uso de tecnologias na aprendizagem, pois, segundo Rojo (2012), os multiletramentos normalmente envolvem o uso de novas tecnologias de comunicação e informação. Todavia, é preciso partir das culturas de referência dos alunos, isto é, gêneros, mídias e linguagens inseridos em seu contexto social. Caso contrário, não fará sentido.

Partindo-se de tal premissa, a tarefa do professor alfabetizador é desenvolver uma prática pedagógica que considere o letramento e os multiletramentos no processo de alfabetização. Uma prática que vá além do estímulo à aquisição do sistema de escrita alfabética, que incentive a reflexão sobre a função social da leitura e escrita, considerando a tecnologia e as diferentes culturas e linguagens.

Soares (2009) destaca que o significado de acesso à leitura e à escrita tem deixado de considerar somente a aquisição da tecnologia de ler e escrever; passa pela inserção das práticas sociais, o que diz respeito ao letramento já mencionado anteriormente. Além disso, é importante considerar o multiletramento que, para Rojo (2012), consiste em trabalhar com novas tecnologias, diferentes culturas, mídias e linguagens que estejam próximas ou façam parte do cotidiano da criança.

Durante as entrevistas, não foi abordada a questão de métodos de alfabetização, uma vez que as perguntas estimulavam a reflexão sobre estratégias lúdicas utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica.

Na visão de Soares (2017), uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método específico; os professores precisam ter clareza sobre o processo de alfabetização para que possam desenvolver atividades que favoreçam a aprendizagem. Já para Roldão (2009), a estratégia adequada pode influenciar diretamente o processo, e a diversidade de recursos pode viabilizá-lo.

Em se tratando de ludicidade como estratégia na alfabetização, é possível observar, na fala dos participantes, que, a seu ver, o lúdico pode estar presente de diferentes formas. Assim, ele se manifesta por atividades que estimulem vivências com o próprio corpo, uso de músicas, jogos de alfabetização ou material estruturado como letras móveis.

Atividades lúdicas contribuem para que as crianças se sintam mais acolhidas, desenvolvam sua oralidade e aprendam. É importante brincar com pequenas coisas, fazer uma leitura de forma lúdica e usar material de apoio, além das atividades de registro. O que muda é a maneira como o trabalho é proposto.

*Alfabetização com ludicidade eu acredito muito. A gente trabalha com músicas, cantando alfabeto, apresentando ali as letras, a gente trabalha com forca, a gente trabalha com jogos da memória, a gente trabalha letras móveis, a gente trabalha com reprodução de texto, professor escreva que eles amam, produção de texto oral que cada um vai falando uma parte e eles também amam (Prof. 02).*

*Eu acho que é brincar com pequenas coisas, vamos organizar uma fila pra gente ir ao refeitório, ressignificar os espaços da escola, no cantar, numa brincadeira, numa leitura mais divertida, com material de apoio não só o livro tentar enriquecer mais o nosso trabalho (Prof. 04).*

*[...] muito importante jogos de rimas, é a maneira como é proposto trabalho para eles, por exemplo com parlendas. Texto fatiado vamos colocar na ordem parece bobeira, mas eles sentem como se fosse uma brincadeira (Prof. 07).*

Para Lacerda (2017), a ludicidade pode ser pensada como um agente que potencializa a aprendizagem, além de estimular a reflexão. Na perspectiva da prática pedagógica, pensando-se a ludicidade como estratégia, os entrevistados apontam fatores que facilitam e dificultam a inserção de estratégias lúdicas, o que acaba influenciando diretamente suas escolhas didáticas.

Como facilitador, menciona-se o quanto a ludicidade aproxima as crianças das atividades em sala de aula, pois elas gostam e se sentem estimuladas a participar do que é proposto. Por conseguinte, melhora-se a interação entre alunos, professores e conteúdo programado.

Para Piaget (1976), a atividade lúdica é de extrema relevância para que a criança se desenvolva de maneira harmoniosa, além de favorecer a diversão, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a construção do conhecimento em diferentes fases da aprendizagem.

*Um fator que a ludicidade facilita é o interesse, as crianças gostam. Às vezes, apesar das dificuldades que a gente enfrenta, tem espaço, sala numerosa, mas encaminha porque é uma coisa que eles gostam, eles fazem dar certo (Prof. 02).*

*O que facilita, eu acho que é justamente esse interesse das crianças, é a motivação (Prof. 03).*

*O que facilita é que eu foco muito na criança porque elas gostam muito, então tudo que a gente propõe para as crianças a gente percebe que é maravilhoso. Então isso é realmente muito facilitador porque mesmo que você não tenha muito material, você está tentando, mas o que você planeja, seja com material reciclado ou com alguma coisa mais estruturada, o que você planeja com as crianças dá certo (Prof. 11).*

Em contrapartida, há fatores que, segundo os entrevistados, dificultam a presença das atividades lúdicas na rotina. A começar pelas cobranças que o sistema impõe, como os registros escritos feitos pela criança, o uso do livro didático e as atividades mais formais. Oliver (2003) discorre sobre a dificuldade de levar o lúdico para a escola e destaca que ela foi colocada em segundo plano, em benefício de tarefas mais racionais, com maior peso social.

O grande número de alunos por turma também aparece como um dificultador, assim como a falta de um agente de apoio durante as aulas, principalmente quando há crianças com transtorno ou deficiência. Ademais, os participantes mencionam a falta de tempo para preparar atividades, jogos e materiais a serem utilizados, pois criticam a falta de material pronto para realização das atividades.

Esses aspectos estão presentes nas falas dos docentes, principalmente quando o lúdico é associado a uma atividade específica ou a um jogo que requer um preparo específico. Entretanto, como já dito, o lúdico também é o jogo e a brincadeira, mas não somente isso. De acordo com Fortuna (2000), uma aula com inspiração lúdica não necessariamente se utiliza dos jogos para ensinar, mas é preciso que as características do brincar estejam presentes e influenciem a prática docente. Esta é uma importante reflexão para o grupo: perceber a ludicidade como estratégia em diferentes atividades.

É lícito ressaltar que, no Documento Curricular do município, é proposto o trabalho das áreas de conhecimento por meio de experimentação e interdisciplinaridade, valorizando as diferentes linguagens. A linguagem lúdica pode contribuir para a aprendizagem, garantindo intencionalidade pedagógica. Segundo Dallabona (2004), é preciso que o professor organize um planejamento que privilegie situações facilitadoras para uma aprendizagem lúdica.

Apesar dos fatores que nem sempre contribuem para a prática lúdica, os professores dizem sentir-se motivados a desenvolver as atividades nessa perspectiva, justificando a motivação das crianças e o quanto elas aprendem brincando. Vale mencionar que a prática pedagógica do professor tem relação com sua formação, tema abordado na próxima categoria.

### **5.5.3 Formação docente e a ludicidade**

Quando questionados sobre a formação inicial e a ludicidade, dos onze entrevistados, sete declaram que a formação inicial não deu suporte suficiente para desenvolver atividades na perspectiva lúdica. Ou seja, a maioria enfatiza que, durante esse período, sentiu falta de momentos que proporcionassem reflexões a partir da prática de sala de aula e trouxessem embasamento suficiente para inserir a ludicidade nas ações pedagógicas.

*Na formação inicial não tive o suficiente, a gente até tem o conhecimento da importância, a parte mais teórica disso tudo, agora a prática mesmo é aqui dentro, é nessas paredes aqui inventando a moda da vez (Prof. 03).*

*Minha formação inicial não trouxe nenhuma base para trabalhar de forma lúdica, aquilo que é ensinado na sala de aula não é algo prático é sempre ouvir, somente um ano da faculdade eu tive uma professora excelente que dava jogos pra nós, desenvolvíamos jogos para jogar na sala de aula (Prof. 09).*

*Minha formação inicial não acho que tenha dado um bom suporte, eu não fiz o magistério só fui direto para a pedagogia, mas eu acho que falhou bastante na minha formação. Isso porque eu me formei em 2005 e a pedagogia era de 4 anos, mas era muita coisa maçante assim de história da pedagogia, muita leitura. Eu acho que precisava mesmo preparar para o nosso dia a dia, deixou a desejar (Prof. 10).*

Nos excertos, é possível perceber a carência da questão lúdica, associada à formação inicial dos entrevistados. Santos (2000) defende que a formação inicial de

professores precisa contemplar o estudo do lúdico e as contribuições dessa linguagem no desenvolvimento da criança.

Quatro professores validam o investimento lúdico em sua formação inicial, principalmente por perceber que havia reflexão entre as teorias da educação e a prática na sala de aula. O período de estágio realizado aprimorou as reflexões realizadas no curso de formação de professores.

Para Fortuna (2000), a formação docente que considera a ludicidade em sua prática perpassa a vivência e a observação do brincar, validando a importância da reflexão sobre a prática. Com base nas considerações da autora, associadas ao relato dos entrevistados, é possível identificar a relevância de uma formação inicial que proporcione momentos de reflexão aos futuros educadores. Como menciona Garcia (1999), a formação docente vai além dos conteúdos sistematizados; é a formação do sujeito em processo de reflexão acerca de sua prática.

Todos os participantes declaram ter participado de cursos de formação continuada, porém a maioria não soube especificar se a temática ludicidade era objetivo central de algum curso. A justificativa foi a de não se recordarem, devido ao número de cursos realizados ao longo dos anos de profissão.

Mesmo que não tenham realizado cursos específicos sobre ludicidade, relembram ter realizado cursos que proporcionaram uma ampliação no repertório de atividades lúdicas ou a qualificação do olhar em relação à ludicidade.

*Já participei de cursos de poucas horas, os cursos que a rede municipal oferece trabalhou muito jogos. Fiz Ação Escrita que foi na rede estadual, fiz também o PNAIC (Prof. 01).*

*Eu já participei de cursos e mudou a minha visão, costumo falar que eu não gosto muito da educação infantil, eu prefiro ensino fundamental, mas eu vi que embora no ensino fundamental sejam maiores, eles precisam disso sim e a gente vê isso na prática. Na teoria a gente não vê nada, mas na prática quando a gente passa realmente uma coisa mais lúdica, uma música, uma história que envolve mais eles vão prestar mais atenção, eles vão se interessar mais e vai desafiar as crianças a contar as experiências daquela situação então eles aprendem mais (Prof. 06).*

*De cursos já participei sim, mas agora para lembrar não consigo. Fiz uns 80 cursos, para quem está na rede municipal há tanto tempo assim. Mas eu acho que todos os cursos que a gente faz, temos uma expectativa e normalmente nos surpreende. Às vezes tanto no lado negativo como no positivo, mas sempre aprendemos algo, por mais que a princípio a gente não goste daquele curso, mas aprende alguma coisa, nunca sai de cabeça vazia, eu acho que tem que fazer (Prof. 08).*

*Fiz alguns cursos de extensão, na verdade sempre aprimora porque você consegue ver outras estratégias, outras maneiras. Eles trazem às vezes*

*alguma coisa que você está trabalhando acha que é lúdico e não é (Prof. 11).*

O grupo de professores reforça o quanto os cursos podem ampliar o repertório em sala de aula, mudar a visão em relação a algumas estratégias e aprimorar a prática pedagógica. Essa posição vai ao encontro do pensamento de Kramer (1999), segundo a qual as pessoas que trabalham com crianças precisam estar em constante formação, a fim de que possam exercer sua função da melhor maneira possível, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a ampliação do seu conhecimento.

Finalizando a análise dos dados obtidos com o grupo de professores do 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta-se, na próxima seção, o produto educacional da pesquisa.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul exige que, ao finalizar o curso de Mestrado Profissional, o pesquisador elabore um produto educacional. Por essa razão, propõe-se um plano formativo, com base na leitura e análise da transcrição das entrevistas realizadas com os professores que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Santo André. O objetivo é contribuir para a melhoria da formação docente, aproximando as pesquisas científicas da prática pedagógica.

A partir das observações realizadas neste estudo, os educadores em questão mostram carência de conhecimentos específicos para que possam qualificar sua prática pedagógica e refletir sobre ela, no contexto da alfabetização e da ludicidade. Com vistas a minimizar essa defasagem conceitual, apresenta-se um plano formativo voltado aos professores do Ensino Fundamental, que atuam no ciclo de alfabetização, ampliando o conhecimento sobre alfabetização e ludicidade.

Na organização das suas diretrizes, partiu-se das concepções de infância, alfabetização e ludicidade, bem como da relação entre esses conceitos e a prática pedagógica. Para tal, tomam-se, como referência, documentos oficiais que alicerçam os fazeres pedagógicos nas escolas, entre eles a BNCC e o Currículo Municipal, assim como autores especializados nas temáticas abordadas.

Ressalta-se, mais uma vez, que o intuito é contribuir para a formação continuada dos professores, a fim de que possam ampliar o repertório em sala de aula, reconhecendo-se a possibilidade de atuar com diferentes estratégias e proporcionar às crianças uma aprendizagem significativa e prazerosa. A proposta é que as formações aconteçam por meio de reuniões, oficinas e grupos de estudos. Do mesmo modo, é essencial que elas estejam em constante avaliação, para que seja possível replanejar e atingir os objetivos propostos. O plano formativo está organizado em dois módulos:

### **a) Módulo 1: Alfabetização, letramento e multiletramento**

Objetivo: ampliar a conceituação teórica dos professores sobre alfabetização, letramento e multiletramento.



Conteúdo desenvolvido: análise dos conceitos presentes nos documentos oficiais sobre alfabetização; o conceito de alfabetização presente no currículo da rede municipal; concepções sobre alfabetização, letramento e multiletramento.

**b) Módulo 2: A ludicidade: definições e contribuições**

Objetivo: refletir sobre a importância do lúdico no cotidiano escolar e a ludicidade como estratégia didática na alfabetização.

Conteúdo desenvolvido: o conceito e a importância da ludicidade para criança; a ludicidade na educação; a ludicidade como estratégia facilitadora no processo de alfabetização.

Finda a proposta do plano formativo, passa-se às considerações finais acerca do presente estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar sobre alfabetização e estratégias de ensino é tema recorrente em muitos estudos. No entanto, estudar e refletir sobre a prática pedagógica é imprescindível para qualificar os processos de ensino aprendizagem. Partindo dessa premissa, a fundamentação teórica aqui reunida proporcionou observar a alfabetização inicialmente sob o olhar de sua trajetória política, principalmente em relação à publicação de documentos oficiais que organizam os fazeres escolares. Para Viegas (2014), sendo a alfabetização um dos principais desafios do sistema educacional público, é essencial que haja mobilizações — entre elas, a política — a fim de concretizá-la nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, a literatura consultada trouxe inúmeras contribuições acerca de alfabetização, letramento e multiletramento. Nesse sentido, os elementos teóricos são fundamentais para uma ação consciente e autônoma do professor, pois o desconhecimento poderá dificultar sua autonomia e sua tomada de decisões de forma consciente (Soares; Batista, 2005).

Desse modo, o presente estudo buscou fundamentar-se também em autores que dissertam sobre o lúdico e sua importância no contexto da aprendizagem da criança. Isso porque a escola precisa utilizá-lo como estratégia para explorar o potencial dos alunos, estimulando a participação, o interesse por novidades, a argumentação, além de outros benefícios (Dhome, 2008).

Findando a fundamentação teórica, contemplou-se a formação docente na relação entre a ludicidade e a prática pedagógica, no contexto da alfabetização. Para Garcia (1999), a formação docente diz respeito ao processo de reflexão que o professor faz sobre sua prática pedagógica, muito mais que uma gama de conteúdos sistematizados.

Dessa forma, abordaram-se, na presente investigação, as relações estabelecidas entre a alfabetização e a ludicidade na perspectiva dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental e como esses professores consideram sua prática. Para tanto, considerou-se o discurso de onze educadores, colhido por meio de entrevistas com perguntas abertas, realizadas em quatro escolas da Secretaria de Educação de Santo André.

Mais especificamente, este trabalho se propôs a investigar quais relações os professores dos anos iniciais estabelecem entre a ludicidade e o processo de

alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, Em termos mais específicos, buscou-se: identificar qual a compreensão que os professores do ciclo de alfabetização têm sobre a ludicidade; analisar as concepções que os professores têm sobre alfabetização; compreender a relação que os professores fazem entre ludicidade e alfabetização e verificar como pensam sua prática; propor um plano formativo com base no levantamento de dados.

Após analisar as falas, foi possível verificar que, acerca da ludicidade no contexto escolar, é unânime a importância de atividades lúdicas para as crianças, ressaltando-se o quanto contribuem para o desenvolvimento e o interesse durante o processo de aprendizagem. Durante as entrevistas, os professores expressaram e legitimaram a relevância da ludicidade, independentemente da faixa etária, porém ela foi associada apenas aos momentos de brincadeiras ou de uso do parque e da brinquedoteca da escola. Logo, sentem dificuldade de inseri-la nas atividades cotidianas da sala de aula como estratégia, pois não pensam nas atividades lúdicas dentro dos tempos didáticos, mas como momentos isolados. Daí a necessidade de ampliar o conhecimento teórico dos docentes acerca da concepção de ludicidade e das possibilidades de inserção na prática pedagógica e, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto à alfabetização, os entrevistados a consideram um processo, e parte do grupo mencionou a correspondência entre linguagem falada e escrita. Outros não citaram especificamente uma definição para alfabetização, porém aludiram à relação dela com o cotidiano e à importância de a criança ser alfabetizada. Isso evidencia carência de conhecimento teórico ou fragilidade em verbalizar de maneira convicta.

Do mesmo modo, foi possível observar que, na visão dos docentes, decodificar uma letra não é suficiente; a criança precisa fazer correspondência com seu contexto social e é preciso investir em atividades em que as crianças interajam e percebam a função social da escrita. Apesar de não haver interesse quantitativo nesta pesquisa, é importante ressaltar que a correspondência entre uso social da escrita e letramento não esteve presente na totalidade das falas observadas. Posteriormente, quando questionados sobre multiletramentos, os professores revelaram desconhecer o termo, e os que responderam buscaram fazer associação de acordo com a etimologia da palavra. Mais uma vez, verifica-se a necessidade de revisitar ou ampliar o conhecimento teórico dos professores.

Quando inquiridos sobre o lúdico na alfabetização, os educadores foram unânimes em validar sua importância e mencionar que ele pode ocorrer de diferentes maneiras, com atividades que despertam o interesse das crianças e a estimulem a atividades que considerem sua integralidade. No entanto, os participantes apontaram fatores que dificultam a presença do lúdico na sala de aula e, mais precisamente, no processo de alfabetização, como a cobrança por atividades sistematizadas de registro (caderno e livro didático), número de alunos por turma, falta de tempo para planejar, falta de material, assim como a falta de uma pessoa como apoio durante as atividades, seja pela sala numerosa, seja pela presença de crianças com deficiência. Isso revela que os professores pensam nas atividades lúdicas como eventos na sala de aula — o que demanda preparo especial, mudança de rotina ou material específico —, e não como rotina na prática pedagógica.

Vale lembrar que o jogo e a brincadeira são atividades lúdicas, mas não somente isso. Para Fortuna (2000), é preciso que a aula com ludicidade tenha características do brincar, desperte o interesse das crianças, seja prazerosa e significativa, e não necessariamente jogos. Por conseguinte, os docentes precisam ampliar o repertório de possibilidades da ludicidade no processo de alfabetização, e a melhor maneira é ampliar seu conhecimento teórico.

A fragilidade de fundamentação teórica e, conseqüentemente, de repertório está presente no discurso dos entrevistados quando questionados sobre formação inicial. Sete professores constataram fragilidades na formação inicial, principalmente relacionadas à ludicidade. Mais especificamente, declararam sentir falta de momentos que estimulassem a reflexão sobre a prática da sala de aula.

Ademais, os respondentes relataram participar de diversos cursos de formação, principalmente dos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino. Não se recordavam de ter buscado cursos específicos sobre ludicidade, mas mencionaram alguns que apresentaram determinadas estratégias em sua programação.

Neste sentido, a formação continuada se mostra, mais uma vez, essencial para qualificar o trabalho docente, possibilitando que o professor reflita sobre sua prática pedagógica. Para Garcia (1999), ela diz respeito ao processo de reflexão sobre sua prática. Assim, conclui-se que é preciso ampliar o conhecimento dos

docentes, possibilitando a efetivação de uma prática pedagógica lúdica no contexto da alfabetização.

Como produto final, apresentou-se a proposta de um plano formativo para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, podendo se estender aos professores do 2º ano envolvidos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Santo André. O objetivo é contribuir para a formação docente sobre alfabetização e ludicidade.

Para tanto, serão utilizados, como referência, os documentos oficiais que alicerçam os fazeres pedagógicos nas escolas, entre eles a BNCC e o Currículo Municipal, assim como autores especializados nas temáticas abordadas.

Em suma, acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a área de formação de professores, de maneira específica dos alfabetizadores, tendo em vista a importância da constante reflexão sobre a prática docente e sobre as possibilidades de ações lúdicas no processo de alfabetização. O objetivo é sempre qualificar a prática pedagógica para oferecer às crianças da Rede Municipal de Ensino uma aprendizagem prazerosa e significativa, focalizando sempre uma educação pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Carolina Mariano. **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade:** Refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola. Monografia (Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidade). 2017. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Constituição. **Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023.** Dispõe sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Diário Oficial, 2023.

BROTTO, Fabio Otuzzi *et al.* **Pedagogia da Cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.

BRITO, Carlos Alexandre Felício; SÁ, Ivo Ribeiro de Sá. Pesquisa Qualitativa e a Análise de Conteúdo Automatizada: Usando o Iramuteq. *In*: PINTO, Ricardo Figueiredo. (Org.) **Grupo Pesquisas & Publicações – GPs: Pesquisas Interdisciplinares**. Pará: Brasil Editora Conhecimento & Ciência, 2022.

CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p.86-96, jul./set. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CREPALDI, Roselene. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DHOME, Vânia. **O valor educacional dos jogos**: Jogos e dicas para Empresas e Instituições de Educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, Maria Imaculada Conceição Veras; MUNIZ, Simara de Souza. A ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 325-336, 2020.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 7-17, 1985.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar**. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, v. 200, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Susana Angelin; LIMA, José Milton de; LIMA, Marcia Regina Canhonoto de. O tempo e o espaço de brincar na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. 3, p.76-85 jul/set 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto- Portugal: Porto Editora,1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Adas, 2002.

HORN, Claudia Inês. **Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

KISHIMOTO Tizuco Morchida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires do Santos. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O Jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuco M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER Sônia. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. (Orgs.). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

LACERDA, Mikaela de Paula et al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 2, n. 32, 2017.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.



MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Cândida Borges. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019.

NASCIMENTO, Luciana de Cassia Nunes *et al.* Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, p. 228-233, 2018.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVER, Giovana Gomes de Freitas. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. *In:* MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lúdico, Educação e Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PINAZZA, Monica Appezato; FESTA, Meire. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. *In:* MATTEUCCI, Juliana; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Orgs.). **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil.** São Paulo: Fundação Volkswagen, 2017.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See: CenP, p. 853, 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino**. O saber e o agir do professor. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTO ANDRÉ, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015 - 2025**. Santo André, 2015

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

VAILLANT ALCAIDE, Denise Elena; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.

VELOSO, Rosângela Ramos. Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 14, n. 132, maio 2009.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **Políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no município de Dourados-MS**. 2014. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; REBOUÇAS Virgília Margarida. As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 2, p. p.142-152, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** A prática pedagógica dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental e a ludicidade na rede municipal de Santo André

**Nome do(a) pesquisador(a) responsável:** Roberta José da Silva

Você está sendo convidado para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para tanto, será proposto uma entrevista para coletar os dados desta população.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (participantes serão convidados a compartilhar suas opiniões e registros o que pode gerar desconforto). Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto (11)99230-5280, ou pelo e-mail Roberta.silva@uscsonline.com.br. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail [cep@online.uscs.edu.br](mailto:cep@online.uscs.edu.br).

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a ludicidade e alfabetização na prática pedagógica de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa contribuir em futuras discussões.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado

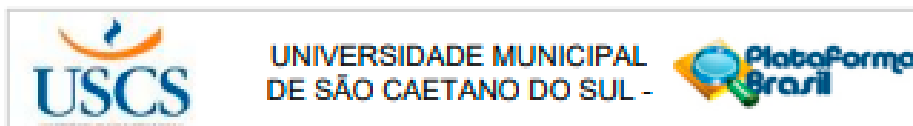
pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

**Pesquisador:** ROBERTA JOSE DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68325223.2.0000.5510

**Instituição Proponente:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.993.756

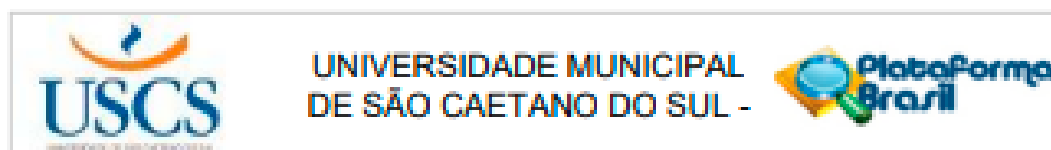
#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2066389.pdf) de 09/04/2023 e/ou Projeto Detalhado (PROJETO.doc) de 07/04/2023.

#### Introdução:

Pensar nas possibilidades de intervenção fazendo uso de estratégias lúdicas chamou minha atenção ainda na formação inicial à docência. Nos primeiros anos à frente de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental foi possível perceber que o brincar no contexto de um coletivo, representa um dos meios que a criança encontra para se expressar, aprender, relacionar e interagir consigo e com o mundo. Minha primeira formação acadêmica, Educação Física, contribuiu para que despertasse um olhar atencioso para as possibilidades de atuação na perspectiva lúdica. Atuando como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e professora de Educação Física busquei investir na aprendizagem lúdica. Alguns anos depois, ao passar pela experiência da gestão escolar como Assistente Pedagógica pude observar o cotidiano escolar em uma perspectiva diferente. Foi então que me inquietei tendo a impressão de que era menor o investimento em atividades lúdicas ao passar dos anos escolares. Quanto maiores os alunos menos espaço nos tempos escolares para atividades lúdicas, quiçá o brincar. O brincar é de suma importância para a

**Endereço:** Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-190  
**UF:** SP **Município:** SÃO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br

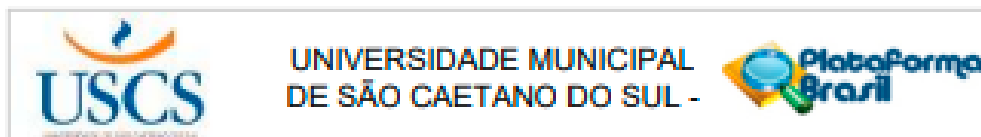


Continuação do Parecer: 5.893.756

criança e está garantido na Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) em seu sétimo princípio, na qual menciona que a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação. A criança que brinca pode ser mais feliz, realizada, espontânea e comunicativa entre outras características que contribuem com seu desenvolvimento e na perspectiva de ser um adulto mais cooperativo, atendendo inclusive, a nona competência geral da BNCC - Base Nacional Comum Curricular de 2017. 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. (BRASIL, 2017 p. 9) Os processos de ensino aprendizagem podem ser momentos prazerosos. Entretanto, a escolha dos recursos didáticos feita pelos professores tem uma influência significativa para que isso ocorra. Não basta constar nos documentos oficiais para que ações lúdicas estejam no cotidiano da escola, é preciso que o professor entenda suas contribuições e contemple a ludicidade em sua prática pedagógica. As atividades lúdicas aproximam as crianças dos colegas, dos professores e da aula propriamente dita. É de extrema relevância pensar o lúdico como uma das ferramentas mais importantes no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, além de um meio de integração e socialização. Para estudar o lúdico é preciso estudar a criança, entender seu desenvolvimento e sua capacidade de transformar cada descoberta em um novo aprendizado. O brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, aspectos importantes são desenvolvidos como: habilidades motoras, emocionais, oportunidade de socializar-se na interação com outras pessoas. (FURLAN; LIMA; LIMA, 2016) Nesse sentido, as atividades lúdicas podem atuar como valioso instrumento em sala de aula, aproximando os alunos do conteúdo, despertando interesse, tomando- os sujeitos ativos na construção do seu conhecimento tendo a possibilidade de aprender brincando de forma prazerosa e divertida. Ações lúdicas promovem momentos de prazer e aprendizagem, pois aumenta o interesse dos estudantes. Estas ações são primordiais no desenvolvimento da aprendizagem por envolver os estudantes no processo de construção do conhecimento. (CORNETO, 2015) Relacionando com a temática central da pesquisa é possível mencionar que a ludicidade pode contribuir na alfabetização tomando esse processo mais prazeroso e motivador. Antes de propor futuras discussões e explanar a respeito da ludicidade bem como suas possibilidades na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Santo André, torna-se pertinente refletir sobre os tempos e espaços da escola. Podemos citar os espaços físicos, que por

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.  
 Bairro: Centro CEP: 09.521-100  
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL  
 Telefone: (11)4030-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.993.756

vezes não privilegiam o brincar, como um dos fatores que interferem em ações lúdicas na escola, assim como os espaços de discussão da temática no cotidiano escolar e a ludicidade dentro dos tempos didáticos. Além disso, é preciso considerar algumas indagações: qual a concepção dos docentes em relação à ludicidade? O lúdico faz parte do cotidiano dos professores alfabetizadores? Por que dar maior atenção a determinados saberes em detrimento a outros quando o que está em pauta é o desenvolvimento integral da criança? Mediante tais questionamentos buscamos investigar quais relações os professores dos anos iniciais estabelecem entre a ludicidade e o processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental? Com base nessa indagação o Objetivo Geral da pesquisa é identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Frente a isso os objetivos específicos são: Identificar qual a compreensão que os professores do ciclo de alfabetização possuem sobre a ludicidade; Analisar as concepções que os professores possuem sobre alfabetização; Compreender a relação que os professores fazem entre ludicidade e alfabetização e verificar como pensam sua prática; Proposição de oficinas com base no levantamento de dados.

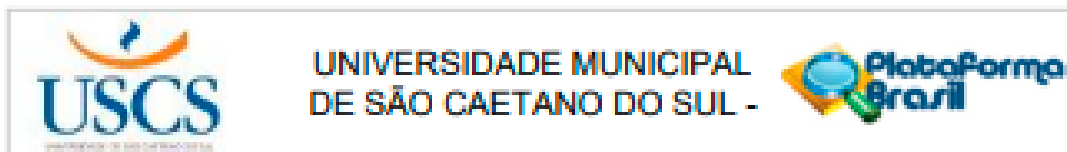
#### Hipótese:

Por se tratar de um estudo exploratório as hipóteses surgirão no decorrer da análise à partir dos dados coletados.

#### Metodologia Proposta:

Os procedimentos metodológicos utilizados, apresentaremos a caracterização do campo da pesquisa e quais serão os sujeitos envolvidos na pesquisa. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, pois se propõe a compreender as relações que o professor estabelece entre sua prática pedagógica e a ludicidade no cotidiano escolar com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no ciclo de alfabetização, da Rede Municipal de Santo André. Minayo (2002) entende que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, considera que os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, mas eles não quantificam os valores e as trocas simbólicas, tampouco se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos. Neste contexto, realizaremos entrevistas com professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Para Lucke e André (1986) a entrevista configura um dos instrumentos básicos para coleta de dados na perspectiva da pesquisa qualitativa. As autoras mencionam ainda que é possível criar uma relação de interação entre quem pergunta e quem

**Endereço:** Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-190  
**UF:** SP **Município:** SÃO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cap@online.uscs.edu.br



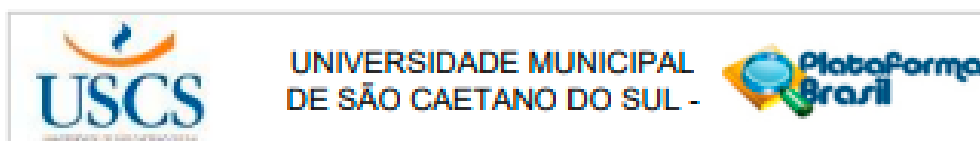
Continuação do Parecer: 5.893.756

responde. As entrevistas serão momentos de contato da pesquisadora e dos professores em um diálogo que levantará as possibilidades de ação junto às crianças, assim como temáticas que possam compor um plano formativo de acordo com as necessidades do coletivo e que farão parte do produto final da pesquisa. Dentro da proposta buscaremos trazer a prática em sala de aula para novas reflexões. Para o desenvolvimento do estudo decidimos lo em cinco fases. Na primeira fase, elaboração de questionário com base em uma matriz de amarração que será detalhada mais adiante. Este questionário terá função de pré testagem das perguntas que irão compor as entrevistas. A finalidade das entrevistas é identificar e analisar as concepções dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental em relação à infância e alfabetização, qual compreensão de ludicidade que estes profissionais possuem e como pensam a ludicidade em sua prática. Na segunda fase, e fazendo uso dos dados coletados na primeira, será elaborado um roteiro de entrevista que orientará os diálogos com os professores envolvidos no estudo. Na terceira fase serão organizadas e realizadas as entrevistas com os professores que concordarem em compor a pesquisa. Nesta fase será considerada a saturação teórica. Na quarta e última fase realizaremos a sistematização das informações colhidas na fase 3 para a elaboração de uma análise das respostas obtidas a luz do referencial teórico. E na quinta fase, com base nos resultados das análises será proposto um plano formativo por meio de oficinas. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa pertencem à rede municipal de ensino de Santo André na região do ABC Paulista. Os sujeitos da pesquisa serão os professores de 1º ano do Ensino Fundamental que estão inseridos em unidades escolares pertencentes a um setor determinado dentro da organização da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Este setor é composto por cinco unidades escolares com 21 turmas de 1º ano ao todo. Para seleção da amostra serão convidados todos os professores destas 5 unidades escolares que estiverem atuando no ano de 2023 com o 8º primeiros ano do Ensino Fundamental. Será proposto que as entrevistas aconteçam nas dependências das respectivas unidades escolares de maneira que os professores sintam-se o mais confortável possível para contribuir com a pesquisa.

#### Metodologia de Análise de Dados:

O processo de análise dos dados se dará de acordo com as fases e instrumentos da coleta, exceto os questionários utilizados na Fase I. Após a realização das entrevistas, transcrição e organização do conteúdo das mesmas, será realizada a interpretação e análise dos dados coletados. A interpretação dos dados se dará inicialmente por meio das entrevistas, onde será possível buscar significados na fala dos professores a partir de pontos convergentes nos discursos. De acordo com as ideias de Franco (2008) após definir o material a ser utilizado na análise, chega o momento da

**Endereço:** Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-100  
**UF:** SP **Município:** SÃO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4236-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.993.756

organização e da definição de categorias da análise, que a autora denomina como pré-análise, ou seja, primeiros contatos com os materiais. De acordo com Brito e Sá (2022) uma das etapas mais importantes da pesquisa qualitativa é o processo de análise, pois por meio desta que os dados são organizados e possibilita a construção de significados. Para o tratamento dos dados obtidos com as entrevistas que serão realizadas com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, será utilizado recurso automatizado. Brito e Sá (2022) enfatizam que a análise com o auxílio de programas informáticos pode ser uma boa estratégia para superar possíveis dificuldades encontradas pelos pesquisadores ao tratar os dados da pesquisa. Para esta etapa da pesquisa utilizaremos o software gratuito IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Em seus estudos Brito e Sá (2022) explicam que este software faz um cálculo envolvendo a quantidade de palavras, frequência média em que as palavras aparecem no texto analisado e as palavras que aparecem uma vez.

Este recurso faz uma análise a partir das variáveis indicadas, o que possibilita comparações entre grupos de uma mesma amostra.

**Critério de Inclusão:**

Professores do 1º ano do Ensino Fundamental que aceitarem o convite para contribuir com a pesquisa.

**Critério de Exclusão:**

Sujeitos que não assinarem o TCLE; Gestores da unidade escolar; Professores que não atuem na alfabetização

**Objetivo da Pesquisa:**

Identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

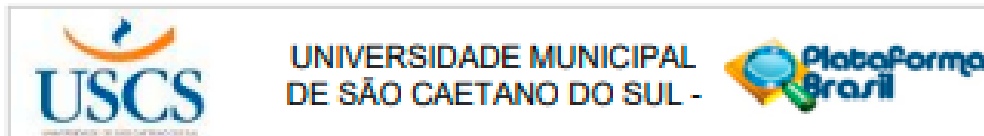
**Riscos:**

Os riscos são mínimos, mas é importante mencionar que os participantes serão convidados a compartilhar suas opiniões, pensamentos e concepções o que pode gerar desconforto.

**Benefícios:**

Oportunidade de refletir junto aos pares sobre diferentes estratégias na ação pedagógica com turmas de alfabetização na perspectiva lúdica.

<b>Endereço:</b> Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.	<b>CEP:</b> 09.521-190
<b>Bairro:</b> Centro	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SÃO CAETANO DO SUL
<b>Telefone:</b> (11)4239-3282	<b>Fax:</b> (11)4221-9888
	<b>E-mail:</b> cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Projeto: 5.660.756

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa de um Trabalho de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, que tem por objetivo identificar e compreender as relações que o professor estabelece entre sua ação pedagógica e a ludicidade no processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Para tanto, serão realizadas entrevistas com professores do 1º ano do Ensino Fundamental, organizadas em cinco fases. Na primeira fase, elaboração de questionário com base em uma matriz de amarração. Este questionário terá função de pré testagem das perguntas que irão compor as entrevistas. Na segunda fase, e fazendo uso dos dados coletados na primeira, será elaborado um roteiro de entrevista que orientará os diálogos com os professores envolvidos no estudo. Na terceira fase serão organizadas e realizadas as entrevistas com os professores que concordarem em compor a pesquisa. Nesta fase será considerada a saturação teórica. Na quarta e última fase realizaremos a sistematização das informações colhidas na fase 3 para a elaboração de uma análise das respostas obtidas a luz do referencial teórico. E na quinta fase, com base nos resultados das análises será proposto um plano formativo por meio de oficinas. As escolas selecionadas para a realização da pesquisa pertencem à rede municipal de ensino de Santo André na região do ABC Paulista. Os sujeitos da pesquisa serão os professores de 1º ano do Ensino Fundamental que estão inseridos em unidades escolares pertencentes a um setor determinado dentro da organização da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Este setor é composto por cinco unidades escolares com 21 turmas de 1º ano ao todo. Para seleção da amostra serão convidados todos os professores destas 5 unidades escolares que estiverem atuando no ano de 2023 com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Para sistematizar e aplicar o questionário de pré testagem, utilizará um formulário na plataforma Google (Google Forms) que será disponibilizado aos colaboradores por meio de um link de acesso para que pudessem responder as perguntas. As entrevistas serão realizadas presencialmente e terão seu conteúdo gravado, para que possa ser transcrito e analisado posteriormente.

Número de participantes: 10

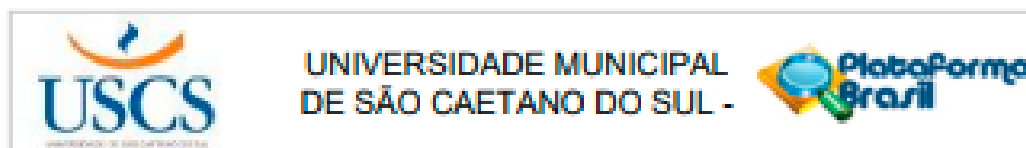
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

**Recomendações:**

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Endereço: Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
 Bairro: Centro CEP: 09.521-160  
 UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL  
 Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-8888 E-mail: cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.982.985

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 5.982.985 datado em 03/04/2023.

##### **1. Quanto à FOLHA DE ROSTO:**

- solicita-se ao pesquisador preencher de forma correta e assinar campos obrigatórios, como o patrocinador principal (secretaria municipal de saúde de Santo André) para que não haja conflito de interesse institucional, de acordo com a NORMA OPERACIONAL CNS Nº 001 de 2013: Seção 3, item 3.3.a, que diz: "Folha de rosto: todos os campos devem ser preenchidos, datados e assinados, com identificação dos signatários. As informações prestadas devem ser compatíveis com as do protocolo. A identificação das assinaturas deve conter, com clareza, o nome completo e a função de quem assina, preferencialmente, indicados por carimbo. O título da pesquisa será apresentado em Língua Portuguesa e será idêntico ao do projeto de pesquisa."

**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

##### **2. Quanto ao Projeto de Pesquisa do Pesquisador:**

- Solicita-se ao pesquisador responsável que as informações contidas no projeto detalhado do pesquisador sejam as mesmas descritas na Plataforma Brasil, uma vez que algumas informações do projeto apresentam inconsistências em relação às colocadas na Plataforma Brasil como, se haverá aplicação de questionário utilizando o Forms online, falta o link de acesso e o TCLE virtual; ou, se realizará entrevistas presenciais, cujo "forms" será apenas um meio para o registro da coleta de dados, além de não constar o seu tempo de aplicação e a duração das entrevistas. Falta do Orçamento no projeto. A inconsistência está no tipo de pesquisa que será realizada, se online (virtual) ou se presencial, em face das 5 fases descritas no processo de coleta de dados.

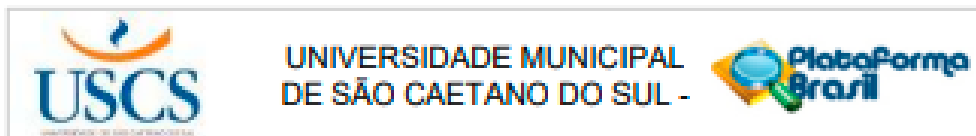
**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

##### **3. Quanto aos INSTRUMENTOS DE PESQUISA:**

- solicita-se ao pesquisador a apresentação do link do FORMS para apreciação do questionário utilizado para a coleta de dados, ou seja, não submeter os instrumentos de pesquisa para apreciação ética, não apresentar o link com o instrumento de pesquisa para coleta de dados da

**Endereço:** Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
**Bairro:** Centro **CEP:** 09.521-180  
**UF:** SP **Município:** SÃO CAETANO DO SUL  
**Telefone:** (11)4229-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.993.756

fase 1 do projeto, conforme a RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012, seção VI, que diz: "O protocolo a ser submetido à revisão ética somente será apreciado se for apresentada toda documentação solicitada pelo Sistema CEP/CONEP, considerada a natureza e as especificidades de cada pesquisa. A Plataforma Brasil é o sistema oficial de lançamento de pesquisas para análise e monitoramento do Sistema CEP/CONEP.", bem como Norma Operacional CNS No 001/2013 seção 3, item 3.4.1.1.8, que diz: "descrição detalhada dos métodos e procedimentos justificados com base em fundamentação científica; a descrição da forma de abordagem ou plano de recrutamento dos possíveis indivíduos participantes, os métodos que afetem diretamente ou indiretamente os participantes da pesquisa, e que possam, de fato, ser significantes para a análise ética."

**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

#### 4. Quanto às GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- solicita-se ao pesquisador apresentar as medidas que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação, conforme Norma Operacional CNS No 001 de 2013 seção 3, item 3.4.1.7, que diz: "Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente: (...) Garantias éticas aos participantes da pesquisa: medidas que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade e o modo de efetivação. Protocolos específicos da área de ciências humanas que, por sua natureza, possibilitam a revelação da identidade dos seus participantes de pesquisa, poderão estar isentos da obrigatoriedade da garantia de sigilo e confidencialidade, desde que o participante seja devidamente informado e dê o seu consentimento."

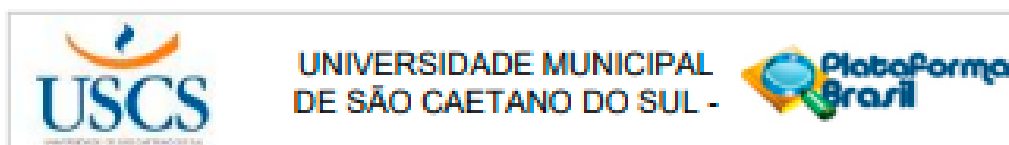
**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

#### 5. Quanto ao CRONOGRAMA

- solicita-se ao pesquisador a atualização da data de início da coleta de dados, pois a mesma deverá ser iniciada após a aprovação do CEP, de acordo com a NORMA OPERACIONAL CNS N° 001

<b>Endereço:</b> Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.	
<b>Bairro:</b> Centro	<b>CEP:</b> 09.521-180
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SÃO CAETANO DO SUL
<b>Telefone:</b> (11)4239-3282	<b>Fax:</b> (11)4231-9888
	<b>E-mail:</b> cep@online.uscs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.893.756

de 2013: Seção 3, item 3.3.f, que diz: "Todos os protocolos de pesquisa devem conter, obrigatoriamente: (...) Cronograma: informando a duração total e as diferentes etapas da pesquisa, em número de meses, com compromisso explícito do pesquisador de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP- CONEP."

**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

#### 6. Quanto ao ORÇAMENTO:

- a) Não detalhar o orçamento;
- b) Omítir itens do orçamento;
- c) Declarar que o estudo não terá custos.

**RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012:** Seção III, item 2.h, que diz: "As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão observar as seguintes exigências: (...) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir(em) capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto."

**NORMA OPERACIONAL CNS N° 001 de 2013:** Seção 3, item 3.3.e, que diz: "Todos os protocolos de pesquisa devem conter: (...) Orçamento financeiro: detalhar os recursos, fontes e destinação; forma e valor da remuneração do pesquisador; apresentar em moeda nacional ou, quando em moeda estrangeira, com o valor do câmbio oficial em Real, obtido no período da proposição da pesquisa; apresentar previsão de ressarcimento de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação e compensação material nos casos ressalvados na seção II, item 10 da Resolução do CNS No 466 de 2012.

**RESPOSTA:** a pesquisadora não anexou a carta de resposta às pendências, como solicitado no parecer consubstanciado.

**ANÁLISE:** pendência atendida

#### Considerações Finais a critério do CEP:

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

<b>Endereço:</b> Rua Santo Antonio, 50, 2º andar.			
<b>Bairro:</b> Centro	<b>CEP:</b> 09.521-180		
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SÃO CAETANO DO SUL		
<b>Telefone:</b> (11)4029-3282	<b>Fax:</b> (11)4021-9888	<b>E-mail:</b> cep@online.uscs.edu.br	



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.993.756

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BÁSICAS DO PROJETO_2066369.pdf	09/04/2023 20:42:28		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/04/2023 20:41:32	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	07/04/2023 12:27:58	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	05/04/2023 21:46:27	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.png	05/04/2023 21:44:59	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA2.docx	28/03/2023 22:33:00	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodelo.docx	28/03/2023 22:23:42	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	RESPOSTA_A_PENDENCIA.docx	27/03/2023 20:14:22	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito
Outros	ANUENCIA.jpeg	03/03/2023 08:30:42	ROBERTA JOSE DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SÃO CAETANO DO SUL, 11 de Abril de 2023

Assinado por:

Brigitte Rieckmann Martins dos Santos  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antônio, 50, 2º andar.  
Bairro: Centro CEP: 09.521-100  
UF: SP Município: SÃO CAETANO DO SUL  
Telefone: (11)4239-3282 Fax: (11)4221-9888 E-mail: cnp@online.uscs.edu.br



## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA PREFEITURA



PREFEITURA DE  
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 14 de abril de 2023.

### AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE NA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ”**, a ser conduzida por **ROBERTA JOSE DA SILVA**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta secretaria, **VIVIANE GADELHA CANAVAN** do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, a contar de **14/04/2023** por **05 meses**.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail [VGCanavan@santoandre.sp.gov.br](mailto:VGCanavan@santoandre.sp.gov.br) fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto a SE.

Sem mais,

Edmilson Martins de Oliveira

Diretor do Departamento de Educação Infantil e Fundamental

Gerência de Administração de Pessoal da Educação  
Secretaria de Educação

Praça IV Centenário, 04 – Pódo da Biblioteca – 2º andar - Centro - Santo André/SP - CEP: 09015-060  
[www.santoandre.sp.gov.br](http://www.santoandre.sp.gov.br)