



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

ADRIANA DA SILVA OLIVEIRA BRITO

**ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LÚDICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

ADRIANA DA SILVA OLIVEIRA BRITO

**ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LÚDICA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual da Paraíba em
cumprimento às exigências para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Glória Maria
Leitão de Souza Melo

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B862a Brito, Adriana da Silva Oliveira.
Alfabetização numa perspectiva lúdica [manuscrito] :
práticas pedagógicas no primeiro ano do ensino fundamental /
Adriana da Silva Oliveira Brito. - 2019.
41 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza
Melo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Atividades Lúdicas. 2. Prática Pedagógica. 3. Educação
primária. I. Título

21. ed. CDD 372

ADRIANA DA SILVA OLIVEIRA BRITO

ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA LÚDICA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

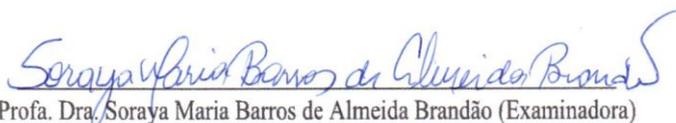
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual da Paraíba em
cumprimento às exigências para obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 19 / 06 / 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba



Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu força e coragem para conseguir superar as dificuldades.

Aos meus pais, Luiz e Rosenita que me apoiaram ao longo dessa trajetória com palavras de carinho e incentivo, isso me fez não desistir perante às dificuldades encontradas.

Ao meu querido e amado esposo, que com palavras de carinho e incentivo me ajudou nos momentos mais difíceis.

À Profa. Dra. Glória Maria Leitão Souza de Melo pela orientação, pela paciência, cuidado e carinho durante essa caminhada.

Às amigas que fiz nessa Universidade, Celâny e Mônica que sempre me apoiaram com palavras de incentivo nas diversas situações. Pessoas que levarei por toda minha vida.

A todos os professores do curso que contribuíram para o meu crescimento tanto pessoal como profissional.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

O principal objetivo desse estudo foi investigar espaços para o brincar no processo de alfabetização, relativo à aprendizagem da leitura e do Sistema de Escrita (SEA). O brincar possibilita que a criança desenvolva habilidades cognitivas, físicas, sociais e criativas. Conforme documentos legais, a criança tem o direito de aprender brincando no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo exploratório. Os sujeitos da pesquisa são 14 crianças e 01 professora de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma instituição pública localizada no Município de Cuité-PB. A coleta de dados se deu por meio da observação e de um questionário aplicado à professora regente da turma. Buscamos respaldo em documentos que norteiam os anos iniciais do Ensino Fundamental, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (BRASIL, 2013), de Documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2007), e em estudos realizados por Moraes (2012), Ramos (2014), Teberosky (1997), Meyer (2004), Kishimoto (2010), dentre outros. Nossa investigação evidenciou que o brincar possui um papel importante no processo de aprendizagem e no processo de desenvolvimento da criança, que se encontra no Ciclo da Alfabetização. Concluimos que faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas que envolvam o brincar e considerem as características e necessidades dessa faixa etária, de forma a possibilitar a criança uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Alfabetização. Atividades Lúdicas. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate spaces for playing in the literacy process, related to reading learning and Writing System (SEA). Play enables the child to develop cognitive, physical, social, and creative abilities. According to legal documents, the child has the right to learn by playing in the early years of Elementary School. The study presents a qualitative, exploratory type approach. The subjects of the research are 14 children and 01 teacher of a class of the first year of Basic Education, of a public institution located in the Municipality of Cuité-PB. The data collection was done through observation and a questionnaire applied to the teacher regent of the class. We seek support in documents that guide the initial years of Elementary Education, such as the National Curriculum Guidelines-DCN (BRAZIL, 2013), Documents of the Ministry of Education and the Secretariat of Basic Education (BRASIL, 2007), and studies by Morais (2012), Ramos (2014), Teberosky (1997), Meyer (2004), Kishimoto (2010), among others. Our research showed that play has an important role in the learning process and in the child development process, which is in the Literacy Cycle. We conclude that it is necessary to develop specific pedagogical practices that involve playing and consider the characteristics and needs of this age group, in order to allow the child a pleasant and meaningful learning.

Keywords: Literacy; Play activities; Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	07
2	LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS...	09
2.1	Métodos da Aprendizagem da Escrita.....	12
2.2	Leitura-Concepções e Estratégias.....	13
3	PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	16
3.1	Estudos Construtivistas.....	16
3.2	Surgimento do Letramento.....	18
3.3	Alfabetização e Letramento.....	19
3.4	Alfabetizar Brincando - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	21
3.5	Concepções teóricas sobre o brincar.....	22
4	METODOLOGIA.....	26
4.1	A pesquisa.....	26
4.2	Análise dos dados.....	27
5	ESPAÇOS PARA O BRINCAR NO 1º ANO DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO E A ESCUTA À PROFESSORA ALFABETIZADORA-UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA.....	28
5.1	Observações às atividades propostas pela prática pedagógica.....	28
5.2	Escuta à professora: dados do questionário.....	31
5.2.1	<i>Tempos e espaços para o brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.....</i>	32
5.2.2	<i>Prática pedagógica-espaços e tempos para o brincar.....</i>	33
5.2.3	<i>A relevância das atividades caracterizadas como lúdicas na aprendizagem do SEA e à leitura pela criança.....</i>	34
5.2.4	<i>Procedimentos metodológicos que contribuem de forma mais efetiva para aprendizagem do SEA.....</i>	35
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38

1.INTRODUÇÃO

A principal motivação para o desenvolvimento do presente estudo deu-se em decorrência da minha experiência docente no primeiro ano do ciclo de alfabetização, a partir de observações e reflexões que realizei no contexto dessa experiência acerca da desconsideração às atividades lúdicas no planejamento de práticas pedagógicas no Ciclo da Alfabetização, principalmente quando essas práticas envolvem crianças do primeiro ano deste Ciclo, com seis anos de idade.

A atividade lúdica parece ainda ser vista, por alguns professores, sem relevância no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Estudos revelam a ludicidade como uma atividade essencial no desenvolvimento da criança. O brincar possibilita à criança o desenvolvimento de potencialidades e habilidades sociais, físicas e cognitivas. Nesse sentido, Rocha (2005, p.66-67), ressalta que: “A atividade lúdica é, assim, umas das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. “Corroborando com a tese de Rocha, no texto o brincar como um modo de ser e estar no mundo Ângela Meyer Borba (BRASIL,2007, P.34), entende que “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. Sendo assim, percebemos a importância do brincar enquanto um elemento essencial na aprendizagem, e no desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os processos de ensino e aprendizagem, do Sistema de Escrita Alfabética-SEA e da leitura ganham saliência nas práticas escolares. No primeiro ano, iniciam-se esses processos de forma mais sistemática, no segundo, eles se caracterizam como aprofundamento, e no terceiro, pela consolidação da alfabetização propriamente dita. Ou seja, espera-se que no terceiro ano deste nível de ensino, crianças já dominem o uso da escrita alfabética, e saibam ler convencionalmente. Conforme a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017, p.55)

[...] Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

O primeiro ano é desafiante, pois além de ser marcado pela entrada sistemática e convencional da criança no SEA, é caracterizado por uma faixa etária predominantemente movida por ações lúdicas. A criança de seis anos de idade, por vezes ainda matriculada na Educação Infantil, ainda apresenta um comportamento saliente de fantasia, imaginação, brincadeiras. O mundo, os entornos, e as interações ainda se constituem de experiências constitutiva de ludicidade. E, nestas experiências, objetos culturais, como a escrita e a leitura, podem ser melhor explorados, no nosso entendimento se forem mediados por essa ludicidade.

Sabe-se que a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, normalmente tende a apresentar mudanças bruscas no comportamento social da criança na escola. Isso inclui mudanças no ambiente de ensino, na relação com os novos docentes, na prática pedagógica que se distancia da valorização do brincar, exigindo da criança uma maior maturidade, e isso acaba refletindo na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Diante do exposto, definimos como objetivo geral desse trabalho, investigar os espaços para o brincar, no cotidiano escolar de crianças do primeiro ano do Ciclo da Alfabetização, numa instituição pública de ensino, localizada no Município de Cuité – PB.

Alguns objetivos específicos foram assim elencados: Identificar o planejamento de práticas pedagógicas que garantam espaços para o brincar; Observar recursos e tempos para o brincar autônomo e espontâneo, pelas crianças; Analisar a relevância do brincar no processo de aprendizagem de SEA e de domínio da leitura; Discutir acerca do envolvimento das crianças nas atividades de sala de aula, buscando identificar as que são, por elas, consideradas lúdicas.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo tratamos do conceito de leitura e escrita, na visão de alguns estudiosos do assunto, discutimos sobre os Métodos da Aprendizagem da Escrita e finalizamos este primeiro capítulo, discutindo algumas implicações no processo de ensino-aprendizagem, concepções subjacentes ao conceito de leitura.

No segundo capítulo, destacamos a importância de estudos considerados construtivistas para área da alfabetização e do conceito de letramento, sua inserção no conceito nas práticas alfabetizadoras, discutimos concepções relacionadas à alfabetização e letramento, discutiremos também sobre os documentos que norteiam os anos iniciais do Ensino Fundamental, e fechamos este capítulo com uma discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia delineada para o presente estudo. No quarto e último capítulo analisamos os dados levantados, decorrentes de observações realizadas em uma sala de aula do primeiro ano da alfabetização, e de questionário aplicado à professora desta turma.

Por fim, acreditamos que este estudo possa servi de reflexão para docentes envolvidos com alfabetização de crianças pequenas, no sentido de que este possa motivar o diálogo sobre suas práticas pedagógicas, diante da possibilidades de torná-la mais lúdica para a criança.

2. LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

A leitura e escrita são processos distintos, porém complementares. Pode-se dizer que a escrita representa a transcrição do código alfabético. A leitura por sua vez, é um processo amplo de significado, e que não pode ser concebida apenas como uma mera decodificação do código alfabético.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003,p.60)

Tradicionalmente, a escrita alfabética tem sido definida como um código gráfico de transcrição dos sons da fala. Essa visão foi a mais frequente desde as reflexões linguísticas dos gregos e tem perdurado através da teoria condutista. Ela permanece em certas ideias, um tanto ingênuas, que se mantêm em muitas das descrições atuais da escrita.

Nessa perspectiva, a aprendizagem consiste na memorização, onde as unidades, os sons se apresentam ao sujeito como já prontos, impostos de forma que, ao educando restaria o papel de apenas reproduzir algo que já está estabelecido, sem atribuir significado algum ao texto. Sob o ponto de vista de Russo (2012, p.236), “a aquisição de habilidades de decodificação é apenas um meio, uma condição básica para que a leitura aconteça”. Nesse sentido, a leitura não pode ser vista apenas com a finalidade de transcrição do código, antes de tudo, a leitura é interpretação, compreensão, atribuição de sentido. Corroboramos com concepções que compreendem a leitura e a escrita como processos que se complementam.

A esse sentido, a aprendizagem da leitura não pode ser só decifração, tanto a leitura como a escrita precisam ser desenvolvidas com significado para o indivíduo. De acordo Freire (2011, p.20), “A leitura do mundo precede a palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Freire (2011) defende que a leitura não pode ser só decifração, e que ler vai muito além da decodificação, é antes de tudo a leitura de mundo, que evidencia uma compreensão do textual de modo crítico, e implica relações entre texto e contexto. Assim, destaca este autor:

[...] a memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de

memorizá-la nem é real leitura, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. Freire (2011, P.26).

Na mesma visão de Freire, Soares (2017, p.152) diz que “a leitura se dá em um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, sendo também um processo de construção de interpretação de textos escritos”. Nesse sentido, a leitura não pode ser concebida como um processo de decodificação do escrito, pois deve-se desenvolver a compreensão, para que a partir desta a criança construa a visão crítica acerca do texto, atribuindo-lhe dessa forma um novo sentido. Ainda de acordo com Soares (2017, p.152)

[...] Ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares.

Sendo assim, na concepção de Soares, tanto a leitura quanto a escrita são processos complementares, ou seja, a leitura envolve tanto as habilidades de decodificação quanto a de compreensão.

Vygotsky citado por Oliveira (1995, p.37) ressalta que:

É a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real (e com os significados fornecidos pela cultura) que os indivíduos vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo.

Nesse sentido, Vygotsky deixa claro a importância do contexto, evidenciando que a linguagem oral e escrita só pode ser desenvolvida quando esta se dá dentro de um contexto de significados, resultando em uma leitura do mundo por parte do indivíduo. Como nos afirma Marcuschi (2007, p.56), “A reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita deveria ser traduzida como uma relação entre língua, cognição e sociedade, e entendida no contexto das práticas sociais.” Na visão do autor, tanto a oralidade como a escrita são processos que ocorrem de forma complementar e interativa, e que ambas se dão nas práticas sociais.

Ainda conforme Marcuschi (2007, p.62)

[...] A explicação caminha na direção das atividades linguísticas situadas e não das estruturas da língua desencarnada de seus usuários. Esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso, tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual

Sendo assim, Marcuschi (2007) deixa claro a importância do meio social na construção do conhecimento, e, numa visão sociointeracionista, vincula os gêneros textuais ao social e cultural. Essa perspectiva nos remete a pensarmos na escola, como sendo uma instituição social, que tem um papel fundamental que é o de propiciar ao sujeito a construção do conhecimento da leitura e da escrita a partir das interações que são estabelecidas no social e no cultural. No entanto, ainda tem sido um desafio para a escola promover um ensino voltado para as práticas sociais de leitura e escrita, apesar desta ser considerada uma linguagem, ao longo de vários séculos, em nosso processo histórico, como um produto culturalmente constituído.

2.1 Métodos da Aprendizagem da Escrita

Sabemos que durante muito tempo, nas práticas pedagógicas de alfabetização, dois métodos distintos predominaram com o intuito de garantir ao indivíduo o domínio da leitura e da escrita. São os chamados métodos sintéticos e métodos analíticos. De acordo com Soares (2018), até os anos de 1980, o objetivo maior era a alfabetização voltada para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido Soares (2017, p.64) ainda expõe que:

Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização do sistema convencional da escrita alternaram-se em um movimento Pendular: Ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua- os fonemas, as sílabas- em direção às unidades maiores- a palavra, a frase, o texto(método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido- a palavra, a frase e o texto- em direção às unidades menores(método da palavração, método da sentencição, método global).

Podemos dizer que, até os anos de 1980, a alfabetização no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, presentes na prática pedagógica, e com o mesmo pressuposto que é o de trabalhar a aquisição da leitura e

escrita de forma mecânica e artificial. Nesse sentido, ainda de acordo com Soares (2018, p.19).

O objetivo tanto em métodos sintéticos quanto em métodos analíticos, é limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se possa identificar, nos métodos analíticos, a intenção de partir também do significado, da compreensão, seja no nível de texto(método global), seja no nível da soletração ou da sentença(método da palavração, método da sentencição), estes textos, palavras sentenças são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras sílabas, e fonemas.

Nessa perspectiva, Moraes (2012, p.27) destaca que “os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimentos subjacente: A visão empirista/associonista de aprendizagem”

Sendo assim, os métodos tradicionais de alfabetização consistem em uma aprendizagem puramente mecânica, onde o sujeito é visto como um mero reproduzidor, uma tábula rasa, uma vez que recebe passivamente informações já prontas vindas do exterior, sem precisar de um entendimento acerca do conteúdo.

2.2-Leitura-Concepções e Estratégias

Como vimos no tópico anterior, durante muito tempo, o ensino-aprendizagem da leitura e escrita esteve voltado para a mera aquisição do sistema alfabético, e embora mudanças conceituais e metodológicas tenham ocorrido na área da alfabetização ao longo dos anos, a escola, por vezes, ainda tem se concentrado em processos de ensino e aprendizagem, voltados apenas para o domínio do sistema alfabético, possibilitando à criança apenas a capacidade de decodificação. Cabe ressaltar que a leitura cumpre um papel essencial na formação de indivíduos, tornando-os capazes de pensar e refletir criticamente as questões do mundo que o envolve. Assim, é de suma importância que a leitura seja desenvolvida de modo que, a criança possa atribuir significado ao texto. Nesse sentido, Russo (2012, p.235) ressalta que:

Ler não deve se resumir a decifrar caracteres, distinguir símbolos e sinais, unir letras e emitir sons correspondentes: Isso é muito mais um trabalho de discriminação visual e auditiva que antecede a leitura propriamente dita. Ler, além de decifrar, é interpretar a mensagem, atribuir a ela uma vivência pessoal e interiorizá-la, realizando um efetivo papel de leitor

Nessa mesma perspectiva, Prado (1996, p.34) enfoca que:

A leitura deve ser compreendida como uma experiência que vai além da mera decifração de signos verbais, “já que converter algo em leitura” pressupõe a existência de um vasto mundo que funciona simultaneamente como interprete e matéria a ser interpretada. Sendo assim, não existem interpretações independentes dos processos mais amplos de significação.

Os autores mostram a importância da relação entre leitor-texto e contexto, para que a leitura se faça de maneira tanto compreensiva como também efetiva por parte do leitor, possibilitando, assim, que este atribua e recrie novos significados ao texto.

No minidicionário Luft (2000, p.420), leitura é: 1. Ação ou efeito de ler; 2. O que se lê ler; 3. hábito ou arte de ler. Assim, compreendemos que a leitura envolve tanto o processo de decodificação, como a compreensão do texto. Sendo imprescindível que esses dois processos, se deem de maneira complementar, pois antes de tudo, ler significa leitura de mundo. Entendemos que a efetiva leitura só ocorre à medida que o leitor consegue relacionar o texto às suas experiências de vida. De acordo com esta perspectiva, Martins (1994, p.74) traz o conceito de leitura em duas caracterizações:

1-Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana),

2-Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitiva-sociológica).

Sendo assim, o processo de leitura ocorre em duas etapas: no primeiro momento o leitor decifra o código linguístico. No segundo momento realiza a leitura que, por sua

vez, só se concretiza à medida que o leitor consegue ligar as informações contidas no texto a realidade a sua volta.

Contudo, torna-se indispensável que a escola como sendo uma instituição social, e o professor, como sendo um agente mediador deve, criar espaços, estimular e propiciar atividades que despertem na criança o interesse pela leitura. De acordo com Segabinazi e Brito (2016, p.14), “O papel da escola, então torna-se imprescindível, especialmente na figura do professor, que precisa agir como agente de mediação na formação de leitores.” Nesse sentido, nos lembra Freire (2013, p.24): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

De acordo Russo (2012) o contato da criança com a leitura acontece ou deveria acontecer muito antes de ela entrar para a escola, ou seja, a criança convive diariamente com os diversos tipos de textos, como por exemplo: programa de tv, placas, letreiros, embalagens.etc, no entanto ainda encontramos muitos alunos que apresentam bloqueio para a leitura, principalmente quando esta é desenvolvida com pouco significado para o aluno. Para este autor (RUSSO,2012, p.235)

A sala de aula deve dar continuidade à leitura prazerosa, aquela que estimula a criança, que aguça sua curiosidade, sensibilizando-a de alguma maneira. As crianças demonstram ser leitores atentos, curiosos e observadores desde que o material a ser lido seja interessante e desafie positivamente sua inteligência.

Portanto, faz-se necessário que o professor, como sendo um mediador na formação do leitor, deve proporcionar um ambiente alfabetizador que desperte na criança o prazer pela leitura, e que favoreça o acesso a diferentes e variados tipos de textos. Dessa forma, a leitura pode ser vista como uma atividade imprescindível na formação de um sujeito crítico, reflexivo, que se reconhece como ativo integrante do mundo.

3. PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Neste capítulo, discutiremos sobre a importância de estudos considerados construtivistas para a área da alfabetização, e suas implicações na prática docente. Em seguida discutimos a inserção da ideia de letramento, associado ao termo alfabetização, e por fim, discutiremos abordagens teóricas relacionadas aos conceitos de letramento e alfabetização.

3.1- Estudos Construtivistas

Ao longo de sua trajetória histórica, a alfabetização no Brasil sofreu algumas mudanças, tanto em relação a conceitos como em relação a metodologia. De acordo com Segabinazi e Brito (2016) foi a partir dos anos de 1980 que a alfabetização teve seu conceito ampliado, principalmente em decorrência dos trabalhos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trabalhos estes que tiveram como base a teoria de Jean Piaget. As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky buscavam uma compreensão acerca do processo de aquisição da linguagem oral e escrita da criança.

De acordo com Soares (2017), as pesquisas e estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita trouxe uma mudança significativa para a área da Alfabetização, pois a criança que era vista como um sujeito passivo, dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita-visão presente nos métodos analíticos e métodos sintéticos, tidos como métodos tradicionais que predominaram até os anos de 1980 e que, acima de tudo, privilegiavam o ensino da leitura e escrita de forma mecanizada, agora passa a ser considerada sujeito ativo, construtor do conhecimento, cuja aprendizagem se dá na relação da criança com o objeto de conhecimento, no caso da escrita. Ferreiro e Teberosky (1991, p.26) ressaltam que: a criança é “um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos no mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo”

Assim, podemos dizer que os estudos construtivistas representaram um avanço para a alfabetização, devido ao fato da Psicogênese da Língua Escrita, diferente dos métodos tradicionais de alfabetização, não compreender a escrita apenas como mera decifração de um código, ao contrário, é por meio da convivência com textos, em um

ambiente alfabetizador, que a criança compreenderá o significado da escrita. Nesse sentido, Soares (2017, p.39) ressalta que:

[...] A perspectiva Psicogenética alterou profundamente a concepção de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita-concepções presentes nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais”-E passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re) reconstruir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler”; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizariam a criança “pronta ou madura” para ser alfabetizada.

Observa-se, na citação acima, que a perspectiva Psicogenética contrapõe-se aos métodos tradicionais de alfabetização, que adiava o convívio da criança com práticas efetivas de leitura, apontando para a necessidade da interação da mesma com os diversos tipos de texto, propiciando assim, sua inserção aos usos da leitura e escrita nas práticas sociais.

De acordo com Soares (2017) embora a perspectiva psicogenética tenha alterado a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, esta levou a equívocos e falsas inferências, observadas em práticas pedagógicas. Um desses equívocos é que, apenas o convívio da criança com os diversos tipos de textos possibilitaria sua alfabetização. Ou seja, a apropriação da escrita pela criança aconteceria de forma espontânea e autônoma. Isso levou, segundo a autora, a perda da especificidade da alfabetização. Mesma a se alfabetizar, no caso a apropriação da escrita pela criança aconteceria de forma espontânea. Isso levou segundo a autora, a perda da especificidade da alfabetização. Assim, de acordo com Soares (2017, p.40) “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, por que este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade”.

Como podemos observar, à medida que a escola passa a ter como foco de trabalho, somente o uso de textos, conseqüentemente, ocorre a desvalorização dos aspectos relacionados às especificidade da alfabetização. Nesse sentido Soares (2017)

ressalta que, dissociar letramento e alfabetização é um equívoco, pelo fato de serem processos interdependentes e indissociáveis, ainda de acordo com a autora (2017, p.45)

[...] A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Como podemos perceber a alfabetização envolve um processo amplo, que vai desde a aquisição do sistema convencional de escrita, a habilidades que envolvem as práticas sociais de leitura e escrita. Para entendermos melhor essa ideia de ampliação do conceito de alfabetização, no próximo item, discutiremos sobre o surgimento do letramento, termo que se associa ao termo alfabetização.

3.2 Surgimento do termo letramento

O termo letramento surge, a partir da década de 1980, no Brasil, que veio dialogar com o termo alfabetização. A primeira pesquisadora que usou a palavra letramento foi Mary Kato, no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Em seguida, diversos autores passam a adotá-la, entres os quais: Kleyman (1995), Soares(1998). De acordo com Soares (2018, p.27)

O termo letramento surge associado ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita do sistema alfabético e suas convenções, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

Assim, o conceito de alfabetização se amplia, não bastando apenas a habilidade do ler e escrever, mas a inserção do indivíduo aos usos da leitura e escrita nas práticas sociais. Ainda de acordo com a autora (2018, p.30-31) “a invenção do letramento no Brasil se dá devido a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Soares (2018) faz uma análise da progressiva extensão do conceito de alfabetização. Para isso, toma como fonte: os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. Tal afirmação pode ser compreendida a partir de algumas concepções enfatizadas pela autora Soares (2017, p.34-35), as quais resumimos a seguir:

(I) O conceito de alfabetizado que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse ler e escrever, interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita.

(I) Em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, a mídia usa termos como: semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo faz críticas às informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que toma como base apenas o critério de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”.

(III) Na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo “letramento”, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1998). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e Letramento* (1998). Kleyman, na coletânea que organiza, *Os significados do letramento* (1995), discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização.

Assim, como podemos perceber na análise feita pela autora, o conceito de alfabetização se amplia para além do saber ler e escrever, requerendo do indivíduo não só a habilidade de decodificar, mas também o domínio de competências de leitura e escrita, necessárias para a participação em práticas sociais. Por isso é importante que as atividades voltadas para o ensino da leitura e escrita, se deem paralelamente ao letramento, de forma que a criança, à medida que se aproprie do sistema alfabético, faça uso do mesmo nas práticas sociais.

3.3 Alfabetização e Letramento

Como pudemos ver anteriormente, a alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém são processos indissociáveis que precisam de dá simultaneamente. Portanto, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de alguns autores.

De acordo com Soares (2017), para atender as demandas da sociedade surge o letramento, resultado da necessidade de reconhecer práticas de leitura e escrita, para além da habilidade do ler e escrever. A palavra letramento vem da palavra inglesa Literacy, que quer dizer estado ou condição daquele que é literate, ou seja, aquele que

sabe ler e escrever e faz uso competente da leitura e escrita. Sendo assim, não basta o indivíduo só ler e escrever, mas fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

Conforme Justo e Rubio (2013, p.02), a pessoa letrada: “não é mais só aquele que é versado em letras ou literaturas, e sim aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas”. O letramento surgiu associado a alfabetização, no entanto, torna-se necessário ampliá-lo, de modo que o indivíduo utilize a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Kramer (1986, p.17) diz que: “a alfabetização vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Assim, o conceito de alfabetização envolve um processo amplo, pois, não basta apenas ler e escrever, é preciso que haja uma compreensão acerca da leitura e da escrita.

Segundo Soares (1998, p.31), “alfabetização é ação de alfabetizar, de tornar alfabetizado”. Nesse sentido, entende-se que alfabetizar é decodificar, porém, sabemos que é necessário ir muito além disso. É preciso que a alfabetização se der dentro de um contexto, que leve em consideração às experiências de vida de cada indivíduo. Nesse sentido, as informações recebidas por este indivíduo, devem ser portadoras de sentido, para que o mesmo possa assimilar, compreender e utilizá-las nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, na alfabetização o sujeito precisa compreender e adquirir diversas habilidades que lhe possibilite utilizar a leitura e a escrita, de forma ativa nas práticas sociais.

Ainda de acordo com Soares (2010, p.21), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, designa práticas de leitura e escrita”. Portanto, a autora exemplifica a importância do contexto social, condição necessária para que o indivíduo possa utilizar a leitura e a escrita nos diversos contextos sociais. Almeida (2009, p.15) afirma que, “o letramento, questão mais que primordial dentro dessa discussão, é a condição de entrada da criança neste universo salpicado de suportes textuais das mais diferentes características e dos mais diferentes extratos sociais.” Até agora vimos que alfabetizar e letrar envolve processos distintos, porém precisam se dá de forma simultânea.

De acordo com Kleiman (1995, p.18):” podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos, para objetivos específicos” Nesse sentido, Almeida (2014, p.205) diz que: “o letramento “designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais”. O que podemos entender, em decorrência dessas visões de letramento, é que ele surge complementando e ampliando conceito de alfabetização, ou seja, para designar uma aprendizagem para além da aquisição do sistema alfabético de escrita, não bastando apenas ler e escrever, em si.

3.4 Alfabetizar brincando nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O currículo proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental, discute questões não só pertinentes a alfabetização, como destaca a necessidade que se recupere da Educação Infantil o caráter lúdico, tendo em vista, que a criança apresenta características específicas e peculiares. E que requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que leve em consideração as necessidades dessa faixa etária.

Nos documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica(MEC/SEB), produzido para orientar o Ensino Fundamental de Nove anos (BRASIL,2013), os elaboradores buscam sensibilizar os profissionais da Educação que lidam diretamente com crianças de 6 anos sobre a importância de se construir uma proposta pedagógica que atenda suas características e necessidades específicas dessa faixa etária, como podemos ver no trecho a seguir:

[...]O trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, a produção cultural tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades a de aprender e a de brincar. (BRASIL, 2007, P.34).

Sendo assim, é importante que o educador, ao desenvolver a prática pedagógica, contemple o brincar, de forma a possibilitar à criança uma aprendizagem prazerosa e significativa, tendo em vista que a brincadeira é uma necessidade nessa etapa da vida.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL,2013), é destacado também por seus elaborados, a necessidade de que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os mesmos objetivos definidos para a

Educação Infantil, sejam priorizados durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na formação completa do sujeito.

Respeitadas as marcas singularidades antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolonguem-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação (BRASIL,2013, P.38).

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017,53,54), destaca que:

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

Sendo assim, diante dos documentos, fica evidente a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, também nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe, então, ao educador, desenvolver propostas que envolvam o brincar, considerado um elemento essencial na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. No próximo item, nos propomos a tecer algumas considerações acerca da relevância do brincar, ou de contextos de ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de alguns estudiosos sobre o assunto.

3.5 Atividades Lúdicas no processo de Ensino-Aprendizagem

Existe cada vez mais evidência de que o brincar constitui-se numa atividade essencial na vida da criança. O brincar é tido como uma atividade própria da cultura infantil. Portanto, necessário para o seu desenvolvimento em seus aspectos, físico, intelectual, social, cognitivo e afetivo.

Nesse sentido, Meyer (2007, p.33) ressalta que “o brincar é uma linguagem, é nossa primeira forma de cultura. A cultura que pertence a todos e que nos faz participar

de ideias comuns. A criança brinca com a cultura.” Assim, é necessário valorizar as vivências da criança, através de atividades lúdicas, que podem garantir que a criança sinta-se motivada e engajada, sendo isto necessário para a aprendizagem e o desenvolvimento dela.

Ainda de acordo com Meyer (2007), reportando-se a Vygotsky (1989), diz que a brincadeira é uma atividade social da criança, configura-se um elemento fundamental tanto para a construção de sua personalidade, e meio para que ela compreenda a realidade na qual se encontra inserida. Moyles (2002, P.41) afirma que “o brincar motiva, e é por isso que ele proporciona um clima especial para a aprendizagem da criança”. Sendo assim, a brincadeira possibilita a criança vivenciar situações, onde ela imagina, cria e faz novas descobertas. Conforme Vygotsky (1987, p.35), “a brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações auxiliando nas construções sociais das crianças com os adultos.”

Para Craidy e Kaercher (2001, p.104)

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo.

Essa ideia faz-nos, compreendermos que o brincar é algo próprio da criança, portanto, ao se inserirem no âmbito educacional, as crianças carregam consigo experiências constituídas no meio social, e, a partir desta, elas trocam experiências, possibilitando a mesma uma melhor compreensão acerca da realidade.

Conforme Kishimoto (2010, p.27)

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação [...]

Sendo assim, é na brincadeira que a criança produz a cultura lúdica à medida que ela entra em contato com o objeto e o manipula. E é a partir dessa interação que ela vivencia experiências significativas, auxiliando na aprendizagem e no seu desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor (2010, p.26), “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”

De acordo com Meyer (2007, p.41) “a brincadeira é um espaço de inovações para a criança que experimenta comportamentos novos para ela, desenvolvendo sua criatividade, que é essencial para a descobertas de suas competências”. Nessa perspectiva, Moyles (2006, p.26) ressalta que “o comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvimentistas- sociais, intelectuais, criativas e físicas.”

Diante das falas das autoras, compreendemos que a brincadeira constitui-se uma ferramenta de grande relevância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, uma vez que possibilita a mesma o desenvolvimento de regras, da imaginação, onde a criança cria, vivenciando assim, situações significativas.

Conforme Rizzi e Haydt (1987, p.75)

Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2006, p.134) ressalta que, o brincar possibilita a criança a desenvolver habilidades.

No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo ele mesmo uma fonte de desenvolvimento.

Deste modo, fica evidente a importância das atividades lúdicas na vida da criança. O lúdico favorece à aprendizagem de forma mais prazerosa e significativa

possibilitando, assim, que a criança se aproprie de conteúdos culturais de maneira ativa. Nesse sentido, Ramos (2014, p.49) diz que, “através do brincar a criança constrói novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. Além disso, o brincar constitui uma das maneiras da criança participar na cultura, é sua atividade cultural típica”.

Conforme os autores acima mencionados, dizem que o brincar oportuniza a criança a desenvolver habilidades não apenas intelectuais. É preciso levar em consideração que as crianças possuem características próprias, e que, portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas, que atendam às necessidades dessa faixa etária. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental, no sentido de planejar atividades voltadas para a ludicidade, promovendo, assim, um ensino que possibilite uma aprendizagem contínua e significativa. Em sintonia com este entendimento, Moyles (2002, p.43) diz que:

O papel do professor é o de garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua e desenvolvimentista em si mesma, e inclua fatores além dos puramente intelectuais. O emocional, o físico, o ético, e o moral se combinam com o intelectual para incorporar um conceito abrangente de “aprendizagem”.

Nesse sentido, faz-se necessário não só o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas, como a necessidade de materiais e tempos e espaços que contemplem o brincar, assegurando dessa forma, um desenvolvimento pleno da criança, nos diversos aspectos: físicos, psicológicos, social, intelectual e cognitivo.

4. METODOLOGIA

4.1 A pesquisa

Com a finalidade de investigar os espaços para o brincar no cotidiano escolar de crianças que frequentam o primeiro ano do ciclo da alfabetização. No presente estudo optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, pelo fato de que “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”. Goldenberg (2009, p.14). Assim, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador um aprofundamento acerca da realidade em que os sujeitos pesquisados estão inseridos, não permitindo a obtenção de dados meramente números.

Minayo (2007, p.21) diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...]. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Dessa forma, podemos perceber que a pesquisa qualitativa, permite compreender e descrever a realidade, buscando possíveis soluções para o problema. Além de delinear-se como qualitativa caracteriza-se um estudo do tipo exploratório, pelo fato de que este tipo de pesquisa “permitirá inicialmente fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado [...] a vantagem mais marcantes dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece [...]” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.155-156).

Os sujeitos da pesquisa são 14 (catorze) crianças e 01 professora de uma turma do Primeiro Ano do Ensino Fundamental do Ciclo da alfabetização de uma instituição pública de ensino, localizada no Município de Cuité-PB. Para a coleta de dados, utilizamos a observação que possibilita a interação do pesquisador com a realidade estudada e a aplicação de um questionário com a professora regente da turma, elaborado com quatro questões abertas, de modo a garantir a mesma respostas espontâneas, sem qualquer interferência por parte da pesquisadora.

4.2 Análise dos dados

A realização da pesquisa se deu entre os períodos do dia 12/06/2018 à 31/08/2018, somando um total de 16 observações realizadas, ocorridas durante três vezes na semana, de forma alternada. As observações foram transcritas pela pesquisadora, e algumas delas compõem nossas análises no capítulo que segue.

Durante as observações, buscamos investigar os espaços para o brincar no cotidiano escolar das crianças envolvidas, no sentido de identificar a relevância desses espaços no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, tivemos como foco a prática pedagógica da professora.

Para a análise dos dados selecionamos algumas das atividades realizadas em sala, que as classificamos como: atividade 1, atividade 2, atividade 3, atividade 4.

5. ESPAÇOS PARA O BRINCAR NO 1ºANO DO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO E A ESCUTA À PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo analisamos os dados levantados, decorrentes de observações realizadas em uma sala de aula do primeiro ano da alfabetização e de questionário aplicado à professora desta turma.

5.1 Observações às atividades propostas pela prática pedagógica

Conforme abordado nos fundamentos deste estudo, vimos que o brincar é um elemento de grande relevância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Sendo assim, diante do que foi discutido, torna-se essencial que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se trabalhe com atividades lúdicas que possibilitem à criança uma aprendizagem menos tradicionalista, e favoreça, dessa forma, a apropriação de conteúdos de forma ativa e prazerosa.

No texto 'O brincar como um modo de ser e estar no mundo' de Ângela Meyer Borba (BRASIL, 2007, P.34), a autora alerta que a brincadeira ainda é vista como uma atividade irrelevante, sendo muitas vezes vista como uma atividade oposta ao trabalho, gerando assim, a diminuição dos espaços e tempos para o brincar.

Durante as observações realizadas, buscamos observar, na prática da professora, se esta contemplava a ludicidade, de forma, a colaborar com a aprendizagem da criança, de maneira mais ativa e prazerosa. Sendo assim, elegemos algumas das atividades realizadas na sala de aula, para as nossas análises. Estas serão apresentadas, a seguir, em formato de título, e numeradas, conforme já informadas no capítulo anterior.

Atividade-1-Atividade impressa, ordenando sílabas e formando palavras

A proposta dessa aula era formar palavras a partir da ordenação de sílabas. Para a realização dessa atividade a professora entregou a cada criança uma atividade impressa com o propósito de que elas formassem palavras a partir da ordenação de sílabas. Percebemos que a maioria das crianças sentiram bastante dificuldade, tendo em vista que o sistema alfabético é complexo, e muitas ainda não o dominavam. Além do mais,

as crianças apresentavam níveis diferentes com relação a conceptualização da língua escrita.

Sabemos que o processo de aquisição da língua escrita pela criança passa por etapas evolutivas, até que a mesma compreenda que os sons da fala podem ser escritos, sendo necessário que a criança desenvolva as habilidades de consciência fonológica. Sendo assim, a atividade proposta parece não favorecer a apropriação, pelas crianças, do conteúdo de maneira ativa, tendo em vista que a professora utiliza-se de palavras isoladas, desconsiderando às experiências e hipóteses das crianças no processo de aquisição da língua escrita. Sobre isso, Russo (2012, p.43) diz que: “[...] é preciso considerar que não é a repetição que produz o conhecimento, mas, sim, o estabelecimento de múltiplas relações, o raciocínio lógico e o pensar sobre o que faz [...]”.

Assim, é preciso que o professor trabalhe com atividades lúdicas, como jogos de reconhecimento de palavras, que possa possibilitar o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Sendo assim, Ramos (2014, p.13) coloca que: “[...] os jogos e os brinquedos provocam a mobilização dos conhecimentos e das habilidades do sujeito frente a uma situação-problema de forma desafiadora, com soluções criativas e inovadoras.

Atividade-2: Sequência dos números de 0 à 40

Nessa atividade, a proposta era que as crianças realizassem a sequência dos números de 0 até 40. Para a realização da atividade, a professora pede para que as crianças sentem ao chão juntamente com ela. No chão é colocado várias fichas com números de 0 até 40. Observa-se que nesse momento a professora pede para que cada criança retire do chão uma ficha, e em seguida pede para que elas digam que número escrito na ficha. Nesse momento, as crianças apresentaram bastante dificuldade com relação a apropriação do conteúdo, mostrando-se pouco motivadas com relação a atividade proposta.

Em seguida, as fichas foram colocadas no chão, em ordem crescente, onde a professora pede para que cada criança escreva em seu caderno. Podemos perceber que a proposta da professora conduz as crianças a uma aprendizagem meramente mecânica, à medida que esta não proporciona situações de aprendizagem que leve a criança a

elaborar hipóteses que a faça evoluir na construção do conhecimento. Nesse sentido, no Caderno3- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (BRASÍLIA, 2014,31-32) diz que:

[...]Situações lúdicas devem estar no planejamento do professor, como por exemplo o jogo utilizando trilhas [...] hipóteses sobre formas de escrita, posicionamento e sequenciação e leitura aparecem e não devem ter respostas do professor. Este deve buscar nas crianças suas hipóteses, confrontá-las, propor investigação, negociações, e fazer evoluir as percepções e conhecimentos dos alunos.

Assim, faz-se necessário que no primeiro ano do Ensino Fundamental, o professor desenvolva práticas pedagógicas que possibilitem a vivência de situações desafiadoras para a criança, e, assim a evolução de seu conhecimento. Uma atividade lúdica, em formato de jogo, pode possibilitar a apropriação de conteúdo pela criança, de maneira mais ativa e prazerosa. Nessa perspectiva, Ramos diz que: (2014, p. 29) O caráter prazeroso do jogo repercute de forma satisfatória na aprendizagem de conhecimentos tão complexos como os que envolvem a escrita.

Atividade-3: Escrita de palavras com as letras móveis

Nessa atividade, a professora propõe que as crianças escrevam palavras utilizando as letras móveis. Para isso, divide a turma em quatro grupos, cada um composto por três crianças. Em seguida a professora distribuiu as letras móveis entre os grupos, e pedem que, antes que eles comecem a escrever, pensem primeiro numa palavra que queiram escrever. Nesse momento, percebia-se o engajamento das crianças na atividade. Sobre isso, Moyles (2002, p.32) diz que “O brincar é portanto o processo quanto modo: como as crianças[...] consideram certos objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de maneira lúdica.”

Assim, podemos dizer que as crianças estavam agindo de forma lúdica, já que nesse momento elas estavam motivadas. A professora, ao desenvolver a atividade não levou em consideração as hipóteses alfabéticas de escrita que encontrava-se cada criança. Entendemos que se faz necessário adequar as atividades propostas às crianças, às suas necessidades, afim de que estas se tornem desafiadoras, e favoreçam avanços em relação às hipóteses alfabéticas. Para isso, necessita que sejam analisadas e refeitas, caso haja necessidade.

Atividade-4 Escrita de palavras com a consoante p

A proposta dessa atividade era que as crianças escrevessem nomes de objetos, cujos nomes iniciassem com a letra P. Dessa forma, cada criança era convidada para ir ao quadro escrever o nome de um objeto iniciado com a referida letra. Algumas crianças sentiram bastante dificuldade, principalmente por apresentarem níveis diferentes com relação a conceptualização da língua escrita. Teberosky e Colomer (2003) diz que, no início da alfabetização, a criança elabora hipóteses antes de compreender o sistema alfabético de escrita. Assim, podemos dizer que a atividade proposta pela professora não favorece uma aprendizagem, de forma, que as crianças evoluam com relação às suas hipóteses alfabéticas.

Nesse sentido, Teberosky e Colomer (2003, p.67) diz que: “O tipo de atividade ou de materiais que as escolas oferecem à criança pode estar em plena contradição com suas experiências e hipóteses. [...]se a escola propõe a cópia como único caminho de acesso à aprendizagem da escrita”. Dessa forma, pudemos ver, que a atividade realizada pela professora leva as crianças à uma aprendizagem meramente mecânica, à medida que desconsidera suas experiências e hipóteses, e não se apresenta desafiadora e investigadora, impossibilitando a apropriação do conteúdo de maneira ativa, e conseqüente o avanço da criança em relação às suas hipóteses em relação a conceptualização da língua escrita.

5.2 Escuta à professora: dados do questionário

O questionário aplicado a docente, com quatro perguntas abertas, nos permitiu conhecer a perspectiva da docente acerca dos espaços e tempos para o brincar e sua influência no processo de aprendizagem da escrita e da leitura pela criança. Ademais, o questionário nos possibilitou confrontar o posicionamento da docente com sua própria prática pedagógica, observada através de atividades propostas.

As questões propostas à professoras foram as seguintes: Para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no processo escolar, o tempo e os espaços para o brincar são importantes? Justifique; Em sua prática pedagógica há espaços para o brincar? Em que momentos dessa prática se observa esse espaço? No processo de aprendizagem do SEA e da leitura, pela criança, atividades caracterizadas pela brincadeira, são relevantes? Conforme sua experiência docente, que procedimentos metodológicos contribuem, de

forma mais efetiva, para aprendizagem do SEA, pelas crianças do 1º ciclo da alfabetização?

5.2.1 Tempos e espaços para o brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança

É evidente que o brincar constitui-se um instrumento essencial na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Assim, a organização do tempo e espaços para o brincar torna-se imprescindível para o desenvolvimento de habilidades, físicas, cognitivas, sociais, etc., que possibilite a criança o seu desenvolvimento pleno. Como nos afirma Moyles (2006, p.26), “O comportamento de brincar é uma maneira útil de a criança adquirir habilidades desenvolvi mentais-sociais, intelectuais, criativas e físicas”.

A professora, ao ser questionada sobre a importância do tempo e espaços para o brincar, de modo a possibilitar a criança o seu desenvolvimento e aprendizagem, a mesma compreende o tempo e espaços para o brincar como fatores importantes que possibilita despertar na criança o interesse e conseqüentemente, o seu desenvolvimento com relação à aprendizagem, conforme resposta a seguir:

Sim, diante das brincadeiras, os alunos despertam mais interesse no que faz, pois a atividade lúdica possibilita que a criança se desenvolva com mais facilidade com relação à aprendizagem (Professora respondente).

Na fala da docente, pode-se perceber que a mesma possui a sua visão com relação a importância dos espaços e tempos para o brincar, que se resume apenas ao desenvolvimento intelectual, ao mencionar que a atividade lúdica facilita a aprendizagem. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos (BRASIL,2017), o brincar possibilita o desenvolvimento de habilidades para além do intelectual. Esse mesmo documento aponta para a necessidade de que os mesmos objetivos definidos para a Educação Infantil se prolongue nos anos iniciais, de modo que na formação da criança sejam priorizados os aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectual e social, garantindo assim o desenvolvimento pleno da criança.

Assim, podemos perceber que há uma contradição em relação a visão que a professora tem sobre a importância dos espaços e tempos para o brincar, pois mesmo reconhecendo que as atividades lúdicas possibilitam à criança uma aprendizagem de maneira mais ativa e prazerosa, em sua prática pedagógica, não prepondera esse caráter de brincadeiras, de ludicidade.

5.2.2 Prática pedagógica-espaços e tempos para o brincar

O brincar como sendo uma linguagem própria da criança favorece a vivência de situações que possibilitam a assimilação de conteúdos escolares de maneira ativa e significativa. Sobre esse brincar Ramos (2014, p.49) diz que: “através do brinquedo a criança constrói novos saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. Além disso, o brinquedo se constitui uma das maneiras lúdicas da criança participar na cultura, é sua atividade cultural típica”. A professora ao ser questionada se em sua prática pedagógica há espaços para o brincar e em que momentos dessa prática se observa esse espaço, deixa claro a existência desse espaço, apenas quando o jogo é utilizado, como podemos ver na resposta a seguir:

Sim, no momento em que trabalhamos com jogos, na área de matemática e português (professora respondente)

Assim, cabe ressaltar que toda atividade constitui-se como atividade lúdica desde que possibilite a criança interesse e o prazer, diante da atividade proposta. Sobre o brincar, Moyles (2002, p.32) diz que “é portanto o processo quanto modo: como as crianças [...] consideram certos objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de maneira lúdica”.

Pudemos perceber ao confrontarmos a teoria com a prática da professora, que é importante os espaços para o brincar, no entanto, esses espaços se reduzem na utilização do jogo voltado apenas para a apropriação de conteúdos matemáticos e de português. Há uma contradição na fala da professora com as atividades propostas, tendo em vista a ausência do jogo em sua prática pedagógica. Vale ainda ressaltar que o jogo possibilita não só a apropriação de conteúdos matemáticos e de português, como oportuniza a criança a desenvolver habilidades físicas, sociais, criativas, etc. Moyles (2002, p.43) diz que,

O papel do professor é o de garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua e desenvolvimentista em si mesma, e inclua fatores além dos puramente intelectuais. O emocional, o físico, o ético, e o moral se combinam com o intelectual para incorporar um conceito abrangente de “aprendizagem”

Sendo assim, torna-se necessário o planejamento de atividades, que promovam a aprendizagem para além do cognitivo, de modo a garantir a formação completa da criança.

5.2.3 A relevância das atividades caracterizadas como lúdicas na aprendizagem do SEA e da leitura pela criança.

Sabemos que o brincar tem um papel fundamental na educação e uma de suas características principais é o prazer que ela causa a criança. Através da ludicidade a criança aprende brincando, possibilitando, assim, a vivência de situações que lhe permite não só a apropriação de conteúdos de maneira ativa, como promove seu desenvolvimento em todos os aspectos: físicos, cognitivo, social, afetivo, etc. Para Vygotsky (1987, p.35), “a brincadeira auxilia na criatividade, na imaginação e na fantasia que interagem para a construção de novas possibilidades e interpretações auxiliando nas construções sociais das crianças e dos adultos”. Sendo assim, as atividades lúdicas possibilitam à criança não só o prazer em aprender, mas auxilia no desenvolvimento de habilidades, que lhe permite a mesma agir e interagir de forma ativa na construção do conhecimento.

Ao questionarmos a professora sobre qual a relevância das atividades caracterizadas como lúdicas na aprendizagem do SEA e da leitura pela criança, percebemos que embora essa professora reconheça que as atividades lúdicas possibilitam à criança uma aprendizagem mais prazerosa, não se deve reduzir a aprendizagem ao mero prazer pelo prazer. Vejamos a resposta que segue:

Sim, as atividades caracterizadas como lúdicas são relevantes no processo de aprendizagem do SEA e da leitura, pois possibilitam a criança uma aprendizagem mais prazerosa (professora respondente)

Conforme Rizzi e Haydt (1987, p.75)

Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade.

Como pudemos perceber, é através das atividades lúdicas que a criança aprende brincando. Mais do que prazer, a ludicidade propicia a criança a assimilação de conteúdos, relacionando-os às suas experiências vividas no seu contexto social. Na visão da professora as atividades lúdicas tem um papel relevante no processo de aprendizagem do SEA e da leitura, no entanto, nos procedimentos metodológicos utilizados pela mesma, há a ausência de atividades caracterizadas como lúdicas.

5.2.4 Procedimentos metodológicos que contribuem de forma mais efetiva para aprendizagem do SEA.

Como sabemos, a criança apresenta características específicas, justamente pela necessidade em que ela sente de brincar. E que, requer a elaboração de práticas pedagógicas que atendam essas necessidades. Conforme os documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica produzidos para orientar o Ensino Fundamental de Nove anos, (BRASIL,2013), seus elaboradores destacam a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas que leve em consideração as especificidades da criança, enquanto sujeito que precisa aprender brincando. A professora, quando questionada sobre quais procedimentos, conforme sua experiência docente, contribuem de forma mais efetiva, para aprendizagem do SEA pela criança do 1º Ciclo da Alfabetização, a mesma aponta o trabalho com jogos, e o uso das letras móveis como caminhos utilizados para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética de forma mais efetiva. Assim, podemos compreender na resposta a seguir:

O trabalho com jogos, e o uso das letras móveis, ajudam a criança a se apropriar do sistema de escrita alfabética de maneira mais efetiva, e mais satisfatória, uma vez que, os mesmos proporcionam prazer a criança. (Professora respondente)

Sendo assim, a professora corrobora com a ideia de Ramos (2014, p.29) ao colocar que: “O caráter prazeroso do jogo repercute de forma satisfatória na aprendizagem de conhecimentos tão complexos como os que envolvem a escrita”. Conforme Morais (2012), é necessário que na alfabetização seja trabalhada com atividades lúdicas que possam possibilitar a criança a relação da escrita com o som.

Assim, como pudemos ver, faz-se necessário a elaboração de práticas pedagógicas que contemple as atividades lúdicas, de modo a garantir a criança uma aprendizagem satisfatória e efetiva. Entendemos que as crianças apresentam necessidades específicas que requer a elaboração de procedimentos metodológicos que atendam essas necessidades. Embora a docente reconheça que o jogo promove a aprendizagem do SEA e da leitura de maneira mais efetiva pela criança, no entanto, em sua prática, não preponderou o jogo. Ao contrário, os procedimentos metodológicos utilizados pela docente se propôs a cópia, como caminho utilizados para o acesso à aprendizagem, desconsiderando às experiências e os diferentes níveis de aprendizagem em que se encontram as crianças, impossibilitando-as, assim, de agir de forma ativa na construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs investigar os espaços para o brincar no cotidiano de crianças que frequentam o primeiro ano da alfabetização. Para isso, focamos a prática pedagógica da professora alfabetizadora, no sentido de identificar a relevância do brincar nos processos de aprendizagem do SEA e da leitura pela criança. Diante das observações realizadas e do questionário respondido pela professora, foi possível refletir sobre a importância do brincar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Nos estudos abordados sobre o brincar, entendemos que o mesmo constitui-se um elemento de grande relevância na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, à medida que possibilita a apropriação de conteúdos escolares de maneira ativa e prazerosa. Diante das observações e do questionário aplicado à professora, podemos constatar que, embora ela reconheça a importância do brincar na aprendizagem do SEA e da leitura, sua visão não condiz com sua prática pedagógica, tendo em vista de que, nos procedimentos metodológicos, utiliza a cópia como caminho para o acesso da criança à aprendizagem, não contemplando atividades voltadas para a ludicidade, de modo a garantir a criança à aprendizagem de forma ativa e significativa na construção do conhecimento.

Por meio dos documentos produzidos para orientar o Ensino Fundamental de (9) nove anos, os elaboradores do documento, destacam a necessidade de que, se elabore práticas pedagógicas, que leve em consideração as especificidades da criança, de modo que atenda suas características e necessidades dessa faixa etária, que é, o de aprender brincando.

Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemple o brincar, de forma a possibilitar à criança uma aprendizagem prazerosa e significativa, tendo em vista que, a brincadeira é uma necessidade nessa etapa da vida, e que, portanto, necessita de práticas pedagógicas específicas que considere as características e necessidades dessa faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Desenvolvimento da escrita**. 2ªed. Rio de Janeiro: Wark, 2009.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais, **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1(1):204-218, 2014. Disponível em: http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04_042014074426.pdf > Acesso em: 28 de Abril de 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Traduzido por Maria J. Alvarez; Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto – Portugal: Porto Editora, [1994]. Título original: Qualitative Research for Education.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Mec.; Consed; Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: Maio de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental de Nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> > Acesso em: 21 de Maio de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 21 de Maio de 2019.

BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **construção do sistema de numeração decimal**. Brasília, DF, 2014.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. Da Silva(Org.). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed,2001.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes, Médicas,1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três gêneros que se completam**. 51ªed. São Paulo: Cortez,2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 46ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11ed. Rio de Janeiro: Record. 2009.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação-** Volume4-nº1. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicações/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf> >Acesso em: 28 de abr.2019.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo:Ática,1986.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. (Org.).Et.al. **O brincar e suas teorias**.1ªed.São Paulo: Cengage Learning, 2010.172p.

KLEYMAN, Ângela (Org.) **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras,1995.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização: “Dilemas de Prática”**. In: KRAMER, Sônia et al(org.). Rio de Janeiro:Ltda,1986.

LAVILLE, Christian; DIONE, Gean. **A construção do saber**. Manual de metodologias pesquisa de ciências humanas. São Paulo:Artmed,1999.

LUFT, Celso. **Minidicionário Lult**.20ªed. São Paulo.Ática,2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro Lucerna, 2007.

- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MEYER, Ivanice Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: projetos em educação infantil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis: vozes, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leal, Telma Ferraz (Org.) **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. et al. Porto Alegre: Artmed, 2006, 248p.
- MOYLES, Janet **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos: orientação psicopedagógica**. Editora Respel, 2014. 192p. il.
- RIZZI, Leonor. HAYDT, Regina Célia. **Atividades Lúdicas na Educação da Criança**. São Paulo: Ática, 1987.
- ROCHA, Marta Silva Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a(des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2ª ed-Ijuí: ed.Unijuí, 2005-200p- (coleção fronteiras da educação).
- RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEGABINAZI, Daniela M e BRITO, Rosa Suzana A. Ler e escrever na escola: uma experiência de letramento literário na alfabetização. In: FARIA, Evangelina Maria Brito de; AZEREDO, Maria Alves de; CAVALCANTE, Marianne Bezerra; FERNANDES, Terezinha Alves (Orgs.). **Reflexões sobre letramentos no Pnaic da Paraíba**. João Pessoa. Editora do CCTA, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ªed. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2018. 384p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998, 125p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. 3ed. São Paulo. Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas v-Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor Distribuições, 1987.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTEV, A.N. Linguagem, **Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1ªed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4