

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais

Diagramação: Camila Alves de Cremonesi
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: aspectos pedagógicos e socioculturais / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0087-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.875221205>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo de trato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e de trato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado “**A Educação enquanto fenômeno social: Aspectos pedagógicos e socioculturais**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto fenômeno social importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AMULHER DOCENTE E SUA CARREIRA PROFISSIONAL NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA MARCADA POR DESIGUALDADES?

Railene Oliveira Borges


Geilson Batista Matias

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212051>

CAPÍTULO 2..... 16

LA MINKA, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN ESCUELAS INDÍGENAS: CASO DE LOS SALASAKAS

Carlos Paucar Pomboza


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212052>

CAPÍTULO 3..... 25

O DOCENTE PROFISSIONAL DE ENFERMAGEM: DESAFIOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE

Allana Resende Pimentel Calaça

Cristina Massot Madeira Coelho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212053>

CAPÍTULO 4..... 41

DESEMPAREDAMENTO DA ESCOLA: UM PERCURSO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUNDIAÍ


Vastí Ferrari Marques

Cícera Aparecida Escoura Bueno

Cleane Aparecida dos Santos

Eliane Reame da Silva

Marjorie Samira Ferreira Bolognani

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212054>

CAPÍTULO 5..... 49


O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO BÁSICO NO SISTEMA EDUCATIVO ADVENTISTA: UMA ANÁLISE PARA A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Edelmid Mendoza López

Diana Carolina Duarte Acevedo

Luis Fernando Garcés Giraldo

David Alberto García Arango


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212055>

CAPÍTULO 6..... 66

JOGOS DE ENCAIXE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO DE GEOMETRIA: CMEI LIANE QUINTA – PRESIDENTE KENNEDY/ES

Marinete Cordeiro Francisco

Jocitiel Dias da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212056>

CAPÍTULO 7..... 79

O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DE 2010 A 2020, SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA E DA EDUCAÇÃO CTS

Mírian Ferminiano Rodrigues

Maria Delourdes Maciel


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212057>

CAPÍTULO 8..... 93

DA COMPLEXIDADE À TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS

José Bitu Moreno

Ieda Francischetti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212058>

CAPÍTULO 9..... 98

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Gisele Brandelero Camargo

Ana Cláudia Carvalho Serzoski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8752212059>

CAPÍTULO 10..... 114

BRINCANDO E APRENDENDO NO MUNDO DAS SENSAÇÕES

Kalina Lígia de Souza Porto

Maria da Conceição Barroso da Silva Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120510>

CAPÍTULO 11..... 124

APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Jefferson Olivatto da Silva

Osmir Marques Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120511>

CAPÍTULO 12..... 136

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PLANEJAMENTO E RESULTADOS EDUCACIONAIS: OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DA CREDE 1, MARACANAÚ/CE

Dionys Moraes dos Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120512>

CAPÍTULO 13..... 145

RELATO DE ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO

ENSINO REMOTO


Franciele Araujo Lira
Manassés Morais Xavier

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120513>

CAPÍTULO 14..... 152

AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A GESTÃO DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO


Henderson Carvalho Torres
Robson Braga

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120514>

CAPÍTULO 15..... 166

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE TERESINA-PI


Wilvon de Oliveira Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120515>

CAPÍTULO 16..... 185

ECOFORMAÇÃO E BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES


Janaina Amorim Noguez
Narjara Mendes Garcia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120516>

CAPÍTULO 17..... 197

DESAFIOS NA CONSECUÇÃO DO PROJETO MUSEU DE CIÊNCIAS MORFOLÓGICAS

Anderson Ferreira Rodrigues
Rejane Peter
Raphaela Farias Ferreira
Lucas Schneider Lopes
Rosangela Ferreira Rodrigues
Anelise Levay Murari
Carlos Alberto Tavares
Ana Luisa Schifino Valente
Joseane Jimenez Rojas
Mariana Soares Valença


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120517>

CAPÍTULO 18..... 205

SABERES CULTURAIS ADVINDOS DAS FAMÍLIAS E A ARTICULAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Janemar Aparecida Dalfovo Stasiak
Caroline Elizabel Blaszkó

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120518>

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 19..... | 210 |
| CONHECENDO MEU CORPO: CONSCIENTIZAÇÃO DAS MODIFICAÇÕES QUE OCORREM DURANTE A PUBERDADE COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Bruna Camelo Ferreira | |
| Jean Carlos Matos de Sousa | |
| Ihorranny da Silva Conrado | |
| Maria Audete Simão de Souza | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.87522120519 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 223 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 224 |

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERSPECTIVA DA CRIANÇA

Data de aceite: 02/05/2022

Gisele Brandelero Camargo

<http://lattes.cnpq.br/0431876257906961>

Ana Cláudia Carvalho Serzowski

<http://lattes.cnpq.br/2934840188390041>

RESUMO: Esse texto trata de uma pesquisa, realizada por ocasião da conclusão de curso, cujo objetivo é compreender a perspectiva das crianças acerca das atividades de alfabetização e letramento, realizadas na Educação Infantil. É possível notar, nos últimos anos da Educação Infantil, que há uma expectativa, das professoras, pais, gestores educacionais, em enviar as crianças para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com conhecimentos de leitura e escrita. Por isso, as práticas de alfabetização e letramento acabam se tornando comuns nas turmas de pré-escola da Educação Infantil. Considerando isso, pautadas na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005, 2013, 2019) foi realizada uma pesquisa com as crianças, entendendo-as como sujeitos competentes, produtoras de conhecimento e cultura. Em uma abordagem qualitativa, na produção de dados com as crianças, foram propostas atividades baseadas em métodos tradicionais e construtivistas de alfabetização e letramento (SOARES, 2003, 2004; FERREIRO, TEBEROSKI, 1985), e entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2003) com os sujeitos da investigação. As categorias de análise foram divididas em duas: perspectivas das crianças sobre as atividades tradicionais, e perspectivas

das crianças sobre as atividades construtivistas. Os resultados da análise dos dados indicaram que as atividades construtivistas, pautadas na ludicidade, como jogos e brincadeiras, são indicadas pelas crianças e se tornam eficientes para inseri-las no mundo letrado, pois respeitam as lógicas infantis, valorizam a participação da criança e de suas diferentes formas de expressão e comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva das crianças; Alfabetização e letramento; Educação Infantil.

LITERACY AND LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE CHILD'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: This text deals with a research, carried out on the occasion of the conclusion of the course, whose objective is to understand the children's perspective on literacy and literacy activities carried out in Early Childhood Education. It is possible to notice, in the pre school of Early Childhood Education, that there is an expectation, from teachers, parents, educational managers, to send children to the Initial Years of Elementary School, with reading and writing skills. Therefore, literacy and literacy practices end up becoming common in the finalist classes of Early Childhood Education. Considering this, based on the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2005, 2013, 2019), a survey was carried out with children, understanding them as competent subjects, producers of knowledge and culture. In a qualitative approach, in the production of data with the children, activities were proposed based on traditional and constructivist methods of literacy and literacy (SOARES, 2003, 2004;

FERREIRO, TEBEROSKI, 1985), and conversation interviews (SARAMAGO, 2003) with the research subjects. The analysis categories were divided into two: children's perspectives on traditional activities, and children's perspectives on constructivist activities. The results of the data analysis indicated that constructivist activities, based on playfulness, such as games and games, are indicated by children and become efficient to insert them into the literate world, as they respect children's logic, value the participation of children and their different forms of expression and communication.

KEYWORDS: Children's perspective; Literacy; Childhood Education.

INTRODUÇÃO

O texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito fundamental para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A pesquisa relatada nesse texto, tem como temática a percepção da criança em relação às atividades de alfabetização e letramento que são realizadas na Educação Infantil, visto que esse foi um tema que nos trouxe curiosidade em relação às experiências vivenciadas como docente nesse segmento. Pudemos notar que as estratégias pedagógicas realizadas nas turmas da pré escola (para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade) da Educação Infantil, estão impregnadas de preocupações em relação às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, que permeiam a alfabetização e o letramento. Essa preocupação é visível nos professores, familiares e crianças, devido às expectativas que o segmento posterior (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) causa (GRANDO, 2011).

Além disso, escolhemos observar a percepção da criança porque fazemos parte de um grupo de pesquisa (GEICE - Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação) que incentiva a realização de pesquisas com crianças por meio da Sociologia da Infância. Com os estudos realizados no GEICE, observamos a alteração da nossa perspectiva na forma de olhar para a criança e de acreditar que ela é protagonista do conhecimento, porque é sujeito social competente para produzir cultura. Assim, influenciadas por essa área do conhecimento, concordamos com Colonna e Fernandes (2011) quando explica que a Sociologia da Infância

pode estabelecer diálogos muito interessantes com a educação. Se concordarmos que a escola deve ser um espaço promotor dos direitos da criança, e de uma dimensão de cidadania da infância, então temos de concordar que é indispensável investir na promoção de uma cultura de respeito para com as crianças, valorizando para tal as opiniões das crianças, os seus modos de ser e agir. (COLONNA; FERNANDES, 2011, p. 02).

Valorizar a opinião, os modos de ser e agir das crianças na escola pressupõe, dentre outras ações, que as estratégias pedagógicas respeitem as lógicas infantis, legitimem as falas, verbais e não verbais, das crianças, valorizando as experiências e os direitos delas

em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2018).

Observamos, ao longo de nossa trajetória profissional, que a preocupação em alfabetizar e letrar na Educação Infantil, tem extrapolado os eixos norteadores do currículo desse segmento escolar, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), que são as interações e as brincadeiras. Muitas vezes, o que temos visto, são práticas pedagógicas que privilegiam atividades de registros gráficos, contorno das letras e números, exercícios motores, em detrimento da experiência de aprender interagindo e brincando.

Considerando todas essas questões, elegemos como pergunta de pesquisa: “Qual é a percepção das crianças sobre as atividades de alfabetização e letramento na Educação Infantil?”.

Por meio dessa questão mobilizadora da pesquisa, definimos o objetivo geral como sendo: Compreender a percepção das crianças acerca das diferentes atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas nas turmas de finalistas (faixa etária de cinco anos de idade) da Educação Infantil. Como objetivos específicos, temos: Identificar diferentes tipos de atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas no último ano da Educação Infantil; Legitimar as percepções, falas verbais e não verbais e expressões das crianças acerca das experiências nas atividades de alfabetização e letramento.

Para satisfazer os objetivos dessa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, que segundo GIL (1946) “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Como instrumentos de produção de dados, organizamos, com um grupo de crianças matriculadas em uma turma de Educação Infantil cinco (crianças com faixa etária de cinco anos de idade), dois momentos de vivências de atividades: um de vivências de atividades tradicionais e outro de vivência de atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Nesses momentos desenvolvemos observação participante, registrada em diário de campo, e entrevista-conversa¹ (SARAMAGO, 2003) com as crianças. As vivências das atividades foram gravadas em vídeo e depois transcritas. Para as análises dos dados, organizamos duas categorias, sendo a primeira como percepção das crianças frente às atividades lúdicas de alfabetização e letramento e a segunda, como a percepção das crianças frente às atividades tradicionais de alfabetização e letramento.

Na primeira seção do texto, apresentaremos conceitos que permearão a pesquisa como: Alfabetização e letramento, apoiadas em Soares (2003) e Ferreiro (1985). Na mesma seção, trataremos da conceituação de atividade tradicional e de atividade lúdica de alfabetização e letramento, entendendo que são diferentes entre si.

1 “A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, por que todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou me nos evidentes e mais ou me nos fáceis de conduzir e orientar” (SARAMAGO, 2003, p. 14).

Na segunda seção do texto, considerando a problemática da pesquisa apresentaremos o campo de pesquisa, os sujeitos participantes e os métodos utilizados para realização da produção dos dados.

Na terceira seção trataremos das análises dos dados produzidos com as crianças e apresentaremos, na sequência do texto, as considerações finais.

Conceituação Alfabetização e Letramento

Como colocado de antemão, daremos início a essa seção, trazendo os conceitos de Alfabetização e letramento para as autoras Magda Soares e Emilia Ferreiro.

A autora Soares (2003) conceitua esses dois aspectos como

[...] *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas - consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica escrita. (SOARES, 2003, p. 46).

Segundo a autora essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita precisam caminhar juntas, buscando associá-las para uma melhor compreensão desse processo pelas crianças, pois, supera a simples codificação e decodificação de símbolos gráficos, conduzindo à compreensão, atribuindo significados e sentidos ao que se lê. Ela também explica que já houve outro modo de conceber essas duas dimensões, em outro momento histórico (até meados do século XIX) nos estudos sobre alfabetização e letramento. Nessa época, as duas dimensões se davam através da concepção tradicional de ensino, o que dissociava alfabetização de letramento e propunha um trabalho independente para elas. Em suas palavras:

A concepção "tradicional" de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação - precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita. (SOARES, 2003, p. 45).

A concepção tradicional de alfabetização e letramento, segundo as falas da autora, nos remete a um pensamento de que as práticas se reduziam a decifração dos códigos escritos e não havia de fato a compreensão daquilo que se lia. Uma prática dissociada do letramento, em que, além de compreender a relação grafema-fonema a criança estabelece ligações com a realidade, para que a aprendizagem faça sentido. Por esse entendimento, cremos que a concepção tradicional de alfabetização e letramento colocava a criança num patamar de reprodução técnica de codificação de grafema-fonema e a dispensava de interlocução, participação e produção de conhecimento.

Na mesma direção, Ferreiro e Teberoski (1985) nos trazem uma concepção de alfabetização e letramento embasada nos estudos que Piaget propôs através de sua teoria do construtivismo. Para elas, “entre uma concepção do sujeito da aprendizagem como receptor de um conhecimento recebido de fora para dentro, e a concepção desse mesmo sujeito como um produtor de conhecimento, há um grande abismo”. (FERREIRO e TEBEROSKI, 1985, p. 31). A produção do conhecimento da criança no processo de alfabetização e letramento é imprescindível para que seu aprendizado seja efetivo.

Ferreiro e Teberoski (1985) apostam que a participação da criança no mundo letrado deve levá-las ao constante contato com materiais diversos de leitura, pois isso oportuniza o despertar do interesse em ler, escrever, comunicar-se, interagir pela linguagem escrita.

As colaborações das autoras Soares (2003), Ferreiro e Teberoski (1985), nos revelam a importância de trabalhar de variadas formas a alfabetização e letramento, explorando diferentes métodos de ensino, pois, diversas são as formas de ingressar no mundo letrado. Todavia, os métodos tradicionais, de reprodução, codificação e decodificação dissociados do letramento, por si só, não contribuem com uma prática de leitura e escrita eficiente. Ferreira e Machado (2014) nos trazem algumas observações sobre esse método de ensino:

O método tradicional de alfabetização evidencia uma imagem sobre as crianças como sendo tabulas rasas, ou seja, não reconhece suas condições e possibilidades de já trazerem consigo conhecimentos acerca, por exemplo, da leitura e da escrita ao entrar no primeiro ano de escolarização. Sob esse olhar, o professor atua como mero transmissor de conhecimentos e informações sobre o sistema de escrita, subentendendo uma prévia alfabetização. Assim, são valorizadas atividades focadas no treino, no traçado de letras, na sonorização mecânica e na realização de exercícios de cópia. (FERREIRA e MACHADO, 2014, p. 4).

No contexto do método tradicional pode-se notar que, essa forma de ensinar não se preocupa com o que é vivenciado pelas crianças, com a realidade, com aquilo que já sabem relacionando com o que almejam aprender, e nesse formato de aprendizagem apenas se repete aquilo que o professor orienta. Muitas vezes, esse modelo gera desinteresse por parte das crianças, pois se torna algo cansativo, maçante e de difícil compreensão. Se para as crianças mais experientes, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, esse método é algo ineficiente e difícil de realizar, imaginemos como é para as crianças que frequentam classes de pré-escola (Infantil IV e V), na Educação Infantil, cuja lógica infantil se concentra em experiências corporais, concretas e lúdicas.

Como já observamos na fala da autora Magda Soares (2003), alfabetização e letramento se dissociam nesse modelo tradicional e que nesse modelo há o método sintético e o analítico.

O método Sintético, dessa vertente tradicional, “seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores” (ALMEIDA, 2008, p.4234) Isto

é, “primeiro se aprende a relação grafema-fonema e só depois se trabalha a compreensão das funções da escrita” (FONTES & BENEVIDES, 2012, p. 3). O método sintético pode ser observado em três processos diferentes: alfabético, fônico e silábico.

No alfabético, um dos métodos de alfabetização mais antigos, a letra é a unidade de aprendizagem. Ou seja, a criança aprende letra por letra para depois, na junção delas, compor pequenas sequências ou palavras. Nesse método, atividades de decorar o nome das letras e seu reconhecimento na junção de pequenas sequências é bastante comum e dissociadas de significados. Por exemplo, B+A=BA; B+E=BE e assim por diante. As pequenas sequências, formadas pelas letras, eram repetidas até que a criança memorizasse.

O método Fônico, surge como uma crítica ao alfabético. Nele:

começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/ letra é o principal objetivo. (FRADE, 2007, p. 23).

Esse método ensina a relação da fala com a escrita, pois parte dos sons das letras.

O método silábico “é um aprimoramento deste conceito, uma vez que o acesso direto à sílaba e não ao fonema, pode ajudar a concretizar mais rapidamente a relação de segmentos da fala com segmentos da escrita. Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (FRADE, 2007, p. 24).

Ainda no modelo tradicional de ensino, observamos o método analítico que se difere dos processos (alfabético, fônico e silábico) do método sintético. Segundo Mortatti (2016) o método analítico baseia-se

[...] em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. (MORTATTI, 2006, p.7).

Esse método é organizado tendo a palavra como unidade de compreensão e aprendizagem. Isto é, a criança aprende a palavra, frases ou pequenos textos para analisar as partes menores (letras) e também está dividida em três processos: Palavração, Sentenciação e Global.

A palavração consiste em ensinar a ler pela visualização e configuração gráfica de palavras retiradas de textos. Isto é, a criança visualiza, memoriza a lista de palavras que foram retiradas de textos, buscam construir sequências significativas com as palavras e posteriormente, trabalham sílabas, letras, sons.

No método de sentenciação, o alfabetizador utiliza a comparação das palavras. Isto

é, a unidade de aprendizagem é a frase. Nela se retiram palavras e as outras unidades menores podem ser analisadas.

No processo global, o ensino da leitura e escrita parte de pequenas histórias, seguida da análise de partes menores, como frases, palavras, sílabas, sons, letras.

Todos esses métodos tradicionais são considerados cartilhescos, pois são pautados na reprodução, no treino grafomotor, na dissociação das leituras de mundo que as crianças têm e exercem na escola.

Em meados dos anos 1980, foi possível observar uma discussão acadêmica “em torno da oposição entre métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e métodos analíticos (palavração, sentencição, global) foi suplantado pela introdução da concepção ‘construtivista’ na alfabetização” (SOARES, 2004, p. 13).

Nessa concepção construtivista de alfabetização e letramento encontramos um ambiente mais adequado para as crianças, pois, percebemos o respeito às logicas infantis e os modos de ser e de se desenvolver das crianças.

Sabemos que o brincar é condição necessária para o desenvolvimento infantil, e dessa forma há a necessidade de proporcionar às crianças momentos de aprendizado envolvendo as brincadeiras e jogos, pautadas na ludicidade. Segundo as autoras Vieira e Oliveira (2010) para a atividade ser lúdica

[...] é importante que se permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como um exercício. (VIEIRA e OLIVEIRA, 2010, p. 09).

Nesse modelo o professor não se coloca como transmissor do conhecimento, mas sim como um mediador, que juntamente com a criança constrói maneiras de aprender. E a criança não é um mero receptor de informações, mas sim, agente de sua aprendizagem. Assim, percebemos que esse modelo oportuniza um nível maior de participação da criança no processo de aprendizagem.

Compreendemos, por definição dos documentos norteadores da Educação Infantil, que nesse segmento, há um currículo que oportuniza muitas experiências necessárias para o letramento, sem a preocupação com a alfabetização, propriamente dita (BNCC, 2017). Mas, percebemos que há, em muitas instituições de Educação Infantil, a proposta de alfabetizar as crianças no último ano do segmento, a fim de que passem para a próxima fase escolar, com um conhecimento visível e legitimado, ou seja, lendo e escrevendo. Essa expectativa é vista em muitos pais, professores, gestores e até mesmo em algumas crianças. Mas, qual é a percepção das crianças, que estão na turma de finalistas da Educação Infantil, sobre as atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas na escola?

Na sequência do texto, apresentaremos o percurso da pesquisa realizada e busca da resposta dessa questão norteadora.

Percurso da Pesquisa

Por causa da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), e por todos os impactos que ela causou nas mais variadas instâncias da sociedade, como isolamento e distanciamento social, as escolas permaneceram fechadas por um longo período de tempo e quando retornaram de forma presencial, receberam as crianças em horários escalonados, com várias restrições e protocolos de biossegurança. Essas questões impossibilitaram a efetivação da produção de dados no ambiente escolar. Considerando que na escola não seria possível desenvolver o estudo, lançamos um convite à um grupo de doze crianças, matriculadas no infantil cinco, da pré-escola em que trabalhávamos, para participar da nossa investigação no contra turno escolar em um salão da Igreja do bairro. Com um espaço amplo, pudemos garantir o distanciamento físico seguro para que as crianças participassem da produção de dados.

Propusemos oportunizar ao grupo de crianças dois blocos de atividades de alfabetização e letramento, sendo um bloco de atividades embasadas nos métodos tradicionais de alfabetização e letramento e outro, no construtivismo, com brincadeiras e jogos lúdicos.

Para que as crianças pudessem participar da pesquisa realizamos um convite aos pais/responsáveis por escrito, expondo os riscos e benefícios da pesquisa e obtivemos deles o consentimento da participação de seus filhos. Da mesma forma, conversamos com as crianças sobre a pesquisa, explicando a elas onde, como, para que gostaríamos de desenvolver o estudo. Elas concordaram em participar e deram seu assentimento².

No dia vinte e cinco de setembro de dois mil e vinte e um, as crianças foram ao nosso encontro nesse espaço fora da escola. Das doze crianças convidadas, dez concordaram em participar e compareceram no dia e hora estabelecidos.

Tendo sido autorizado nos termos de consentimento e assentimento, os sujeitos da pesquisa, cujas falas trazemos para reflexão nesse artigo, serão aqui identificados por seus nomes reais, para garantir-lhes a autoria dos dados produzidos. O sobrenome, contudo, será omitido para assegurar a proteção às suas identidades.

Inicialmente, propusemos às crianças a realização das atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Com base nesse método, oportunizamos a elas: Pescaria das vogais, Jogo da memória e Farinha mágica. Essas atividades lúdicas consistiam em através da brincadeira e do jogo identificar as vogais, tanto em suas formas quanto seus sons. Por exemplo, na atividade da pescaria, as crianças deveriam pescar livremente e, depois que pegassem todos os peixes, deveriam olhar atrás de cada um deles e reconhecer a vogal que ali estava. No jogo da memória, composto de peças com as vogais e peças com imagens, as crianças precisavam encontrar as respectivas peças e recolhê-las, fazendo a correspondência da imagem com a letra. Na brincadeira da farinha, as crianças deveriam

² O assentimento das crianças foi gravado em vídeo.

observaram a professora realizar o traçado das vogais, em seguida, tentar realizar os traçados sozinhas. Em todas as atividades realizadas nesse primeiro momento, não enfatizamos o acertar, mas o realizar sem medo de errar.

Para dar um intervalo entre as atividades, pausa necessária para distinguir as nuances metodológicas das atividades, desenvolvemos a entrevista-conversa (SARAMAGO, 2003) com as crianças. De acordo com Saramago (2003):

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objectivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar. (SARAMAGO, 2003, p. 15).

Na sequência, realizamos as atividades voltadas à metodologia tradicional de alfabetização e letramento, que foram: Cobrir pontilhados das vogais, identificar, colorir as vogais e as consoantes na árvore das maçãs, e ligar a vogal a imagem correspondente. Em todas as atividades, nos posicionamos como observadoras anotando as falas e situações reveladoras das perspectivas das crianças.

Esses dois instrumentos de produção de dados a observação e a entrevista-conversa, foram registrados por gravação de vídeos e áudios e posteriormente, transcritos.

Para a realização das atividades lúdicas, exploramos, na medida do possível, o espaço do salão em que estávamos. A liberdade de movimentos corporais foi promovida e incentivada nesse momento. Ao contrário do momento das atividades tradicionais, em que as crianças permaneceram sentadas em cadeiras e se limitaram aos exercícios no papel. Com essa atitude, buscamos reproduzir dois momentos distintos, que podem acontecer na escola, referentes aos métodos que pautam a prática pedagógica.

Após a transcrição dos vídeos, desses dois momentos de produção de dados das crianças, percebemos falas verbais e não verbais, que expressaram suas perspectivas acerca das atividades de alfabetização e letramento, vivenciadas naquele dia e organizamos as duas categorias de análise, como sendo: 1) Perspectivas das crianças sobre as atividades construtivistas; 2) Perspectivas das crianças sobre as atividades tradicionais.

Na sequência do texto, apresentaremos a análise dos dados, alocados nessas duas categorias.

Análises dos dados

A primeira categoria dos dados, abordou as perspectivas das crianças nas atividades lúdicas, embasadas no construtivismo e a segunda categoria, tratou das perspectivas nas atividades tradicionais de alfabetização e letramento. Os dados que compõem as duas categorias, foram produzidos durante a realização das atividades de alfabetização e

letramento, por meio da observação participante e entrevista-conversa com as crianças.

Em cada categoria, emergiram temas de análise, que foram enunciados pelas crianças, de forma verbal ou não verbal.

1) Perspectivas das atividades construtivistas

Euforia, Alegria e Satisfação

Na primeira categoria, no primeiro momento das atividades lúdicas, observamos que as crianças participaram envolvidas, eufóricas, alegres, satisfeitas e segundo os registros do diário de campo expressaram esses sentimentos através de suas falas e expressões corporais, como pode ser observado a seguir:

Pesquisadora _O que vocês acham de pescar mais uma vez?

Todos responderam um sim bem comprido _Siíiiiiim!

Pesquisadora _O que vocês acharam das nossas primeiras atividades de hoje?

Davi_ Legal, incrível, adorei!

Pesquisadora _O que você achou do jogo da Memória Maria?

Maria _ Legal, maravilhoso!

Entendemos que esse envolvimento, expresso em palavras e gestos reveladores da alegria e euforia, demonstradas pelas crianças nesse momento das atividades lúdicas está presente em outros estudos (KISHIMOTO, 2011; ALMEIDA, 2003; MOYLES, 2002, FRIEDMANN, 2014, SANTOS, 2012, entre outros) que afirmam que a criança aprende enquanto brinca e que o brincar é essencial para o desenvolvimento infantil. Santos (2012) nos diz que

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade. (SANTOS, 2012, p. 7).

Concordamos que brincar é sinônimo de aprender, pois essa vivência traz várias experiências que levam ao aprendizado. Por isso é importante à realização de atividades lúdicas, porque é o meio mais eficiente para desenvolver o aprendizado com as crianças.

Quando as crianças dizem que querem brincar mais uma vez, é porque se encontram satisfeitas com aquilo que estão fazendo, ninguém pede para realizar duas vezes uma atividade que não está gostando. Segundo Sarmento (2002)

O tempo da criança desloca-se da realidade cronológica para a temporalidade deferida da situação imaginária. Deste modo, a continuidade temporal é interrompida, e a irreversibilidade rebatida pela possibilidade de "começar tudo de novo" de jogar o jogo outra vez, de repetir a experiência e alcançar, deste modo, um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação. E para sentir o prazer redobrado de uma experiência fruível. (SARMENTO, 2002, p. 13).

A partir do que o autor nos coloca recomenda-se então que os professores repitam em sala de aula várias vezes a mesma brincadeira, o mesmo jogo, para que assim os alunos possam se apropriar cada vez mais dos conteúdos contidos nessas atividades. Pois sabemos que essa é uma forma de ensinar na qual as crianças se sentem atraídas por aprender, e não se cansam de repetir a experiência inúmeras vezes.

Durante a execução das atividades pudemos observar além das falas, as expressões das crianças, elas riram, interagiram, comemoraram, demonstrando que estavam assim porque se encontravam satisfeitas com as experiências que estavam vivenciando.

Concentração, interesse e envolvimento.

Ao longo das atividades construtivistas, foi possível observar um alto nível de participação e envolvimento, corroboradas por concentração e interesse na experiência. Assim como no trecho que segue:

Pesquisadora _ Vocês acharam o que dessa farinha mágica?

Davi _Muito legal, eu vou fazer lá em casa.

Maria _Eu também vou fazer!

Fazer lá em casa! O desejo de repetir a atividade em casa denota o interesse das crianças na atividade. Outro ponto interessante foi que mesmo com toda euforia, as crianças estavam concentradas na atividade, não é porque estavam felizes e eufóricas que não estavam prestando atenção naquilo que estavam fazendo.

A concentração e interesse das crianças podem ser observadas quando tocamos o centro do interesse delas. De acordo com Sarmiento (2002) quando respeitamos as lógicas infantis, que são diferentes das dos adultos, atingimos a dimensão infantil, o universo da criança, da imaginação e da fantasia, fazendo com que ela fique interessada e atenta. A brincadeira é útil e eficiente para as crianças devido às lógicas infantis, que privilegiam modos peculiares de pensar e do agir, diferentes das dos adultos.

Podemos notar o interesse das crianças quando elas dizem que vão repetir a atividade que fizeram na pesquisa no ambiente da casa delas. Por que levarão para a casa? Se vão levar para a casa é porque de fato se interessaram e conseguiram observar que é algo bom de fazer.

Dessa forma, entendemos que aprender de forma lúdica é o formato que mais se associa as crianças e às infâncias, fazendo com que as práticas se tornem alegres e prazerosas, pois

Prazer e alegria não se dissociam jamais. O brincar é incontestavelmente, uma fonte inesgotável destes dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas suas mais variadas manifestações (bélicas, religiosas, filosóficas, educacionais). Por meio do jogo, desde os primórdios, o homem sempre buscou o autoconhecimento e o do seu círculo. Do nascimento até a morte nossa existência está preenchida do elemento lúdico. (MIRANDA, 2000, p. 21).

Corroborando com isso, a BNCC (2018) afirma que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.”

2) Perspectivas das atividades tradicionais

Dor nas mãos e desanimado

Na segunda categoria que foi o momento das atividades tradicionais de alfabetização e letramento, pudemos notar que as crianças já não participaram com tanta intensidade. Segundo os registros do meu diário de campo, quando perguntei se as atividades de registro pertinentes ao método tradicional foram fáceis Maria disse que não:

Pesquisadora _E o que vocês acharam das atividades que nós fizemos na folha?

Maria _Foi difícil.

Pesquisadora _Foi difícil? Porque foi difícil Maria?

Maria _Porque a minha mão estava doendo.

Sentir dor nas mãos para executar uma tarefa é algo que não favorece o processo de ação social da criança na escola. Não é bom aprender a ler e escrever tendo que ficar com o resto do corpo parado e somente as mãos se movimentando. Não é satisfatório a criança permanecer a todo o momento quieta, sem se movimentar, sem interagir com os colegas e com o espaço, privando a fluidez do pensamento. Sobre a importância da interação e ação da criança, Sarmiento (2003) explica que:

A interactividade é, desse modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como 'amigos' dos companheiros de actividade; a defesa dos espaços interactivo face a crianças exteriores a seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos. (SARMENTO, 2003, p.70).

A interatividade e a partilha de rituais e estratégias vivenciadas entre as crianças, é fulcral para que a criança tenha assegurado o direito de participação nas atividades pedagógicas. Atividades como as tradicionais não privilegiam o movimento corporal, nem interação, muito menos a ação da criança.

Ao encontro disso, Sarmiento, na entrevista concedida a Richter, Bassani e Vaz (2015) nos faz refletir sobre o corpo conformado pela cultura e estrutura social. Em suas palavras:

[...] o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime

como uma linguagem, portanto, um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18 e 19).

O corpo da criança é o sujeito social que age, pensa, interpreta, se relaciona, expressa e constrói cultura e conhecimento. Nesse sentido é no corpo e pelo corpo que está no seu universo particular como sujeito social.

E de acordo com Santos e Lira (2020)

A separação corpo-mente se manifesta na fragmentação de atividades, que se sobrepõem umas às outras, geralmente focadas em apostilas ou folhas xerocadas, com o corpo preso a uma cadeira, pela ausência do brincar. (SANTOS E LIRA, 2020, p. 10).

Nesse modelo de ensino, as crianças são desencorajadas de imaginar, fantasiar e fluir em seu pensamento. Elas precisam ficar imóveis e quietas para reproduzir traços nas folhas de papel.

Um olhar atento e cuidadoso se faz necessário, para que as crianças não se sintam impedidas da realização dos seus próprios direitos infantis, que são os de brincar e interagir (DCNEI, 2010), e juntamente com isso ter a possibilidade de aprender com satisfação, alegria, e todos aqueles sentimentos bons que pudemos perceber na primeira categoria das atividades.

Cansaço e tristeza

Durante as atividades tradicionais também pudemos observar que as crianças estavam com um semblante de cansaço e tristeza. É possível observar nesse trecho da entrevista:

Pesquisadora _ Por que você está assim? Conte para nós.

Maria _ Por que você está assim amiga?

Pesquisadora _ Nós queremos saber o que aconteceu? Está cansada?

Ester balança a cabeça afirmando estar cansada.

Davi _De tanto fazer tarefa.

Podemos perceber através das falas e expressões das crianças, que nesse caso foi legitimada no coletivo, pelas respostas complementares dos colegas à expressão da Ester, que nesse momento uma sensação de cansaço e de tristeza prevalecia, ao contrário do que pode ser visto nas atividades construtivistas.

É possível observar nesse desânimo e cansaço o quanto o brincar, com as diferentes formas de expressão e movimentos corporais é importante na vida das crianças, pois “convertendo-se numa experiência que se embrenha no imaginário, que se transforma em improvisação, adere ao que não pode ser nomeado, à paixão, à arte”. (SPRÉA; GARANHANI, 2014, p. 723). Nesse contexto, os movimentos corporais, as brincadeiras, a

interação enquanto expressão do ser, artístico, fruído e lúdico, têm lugar privilegiado nas atividades construtivistas e escassez nas tradicionais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito o compreender como as crianças reagem frente às atividades construtivistas e as tradicionais de alfabetização e letramento nos anos finais da educação infantil, e para isso desenvolvemos pesquisa com crianças do tipo estudo de campo. Buscamos satisfazer nosso objetivo de pesquisa, por meio da observação e entrevista-conversa (SARAMAGO, 2003), enquanto as crianças vivenciavam atividades construtivistas, com nuances de ludicidade, e atividades tradicionais, num encontro preparado para elas fora do ambiente escolar. Os dados produzidos pelas crianças foram separados em duas categorias: 1) perspectivas das atividades construtivistas; 2) perspectiva das atividades tradicionais.

Pudemos observar que as perspectivas das crianças na primeira categoria de atividades, revelaram a alegria, euforia, entusiasmo em realizar a atividade proposta como lúdica. Notamos alto nível de participação a atuação da criança e o centro de interesse profundamente tocado pelas atividades.

Na execução das atividades tradicionais, suas falas, verbais e não verbais demonstraram cansaço e dores nas mãos. Elas manifestaram suas perspectivas nessas atividades, indicando como uma obrigatoriedade ficarem por longos períodos paradas em seus lugares. E essa tarefa de reproduzir traços e decodificar símbolos é algo que exige poucos movimentos corporais, quase nenhuma interação e partilha do espaço entre as crianças, portanto se cansam, sentem dor, são desmotivadas e desinteressada a repeti-las.

Esse estudo nos fez refletir sobre as possibilidades que a escola de Educação Infantil tem na exploração e vivência de atividades construtivistas (brincadeiras e jogos lúdicos) para a inserção da criança no mundo letrado. Sabemos que a alfabetização não é o foco do currículo da Educação Infantil, mas, se o ingresso da criança no letramento ocorrer nesse segmento de ensino, então que seja por meio de atividades lúdicas e não tradicionais. Esperamos que a escola de Educação Infantil consiga privilegiar as práticas de alfabetização e letramento condizentes com a lógica infantil (Sarmiento, 2003).

Desejamos que esse estudo de campo possa incentivar outros profissionais da educação a refletirem acerca dos processos de aprendizagem das crianças, de suas ações protagonistas e da construção de seus conhecimentos e culturas infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. Educere. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Atividade Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 28 out. de 2021.

COLONNA, Elena; FERNANDES, Natália. **Entrevista: Algumas considerações acerca da Sociologia da Infância**. *Poiésis*, Tubarão, v. 4, n. 8, Jul./Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/800/743>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. **Alfabetização e letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista de educação**. Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007 Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/231122126>> Acesso em: 08 nov. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. 1º ed, São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: ATLAS, 2002. Cap. 1, p. 17-22.

GRANDO, Katlen Bohm. **Práticas de letramento no Ensino Fundamental: Vozes das professoras**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3718/1/437780.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, Simão de. **Práticas pedagógicas das séries iniciais: Do fascínio do jogo à alegria de aprender**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.se.df.gov.br/bitstream/123456789/1122/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sim%C3%A3o%20de%20Miranda%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica%20das%20S%C3%A9ries%20Iniciais%20Do%20Do%20Fasc%C3%ADnio%20do%20Jogo%20%C3%A0%20Alegria%20do%20Aprender.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no brasil. Portal MEC**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihistextalfbr.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, set. 2015, p. 11-37. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153>> Acesso em: 06 nov. 2021.

SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Disciplinar e constranger: o corpo criança e seu (não) lugar nas instituições educativas**. Disponível em: <<file:///C:/Users/gianl/AppData/Local/Temp/64193-Texto%20do%20artigo-305404-1-10-20210111.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Campina Grande, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças**. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 12, n. 21, 2003, p. 51-69.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, nº. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08 nov. 2021.





SPRÉA, Nélio Eduardo; GARANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, p. 717-735, 2014. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834005.pdf>> acesso em: 09 nov. 2021.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento**. Campus São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais







-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A educação enquanto fenômeno social:

Aspectos pedagógicos
e socioculturais



-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br