



SILMARA COELHO

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS PARA A
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS**

CANOAS, 2024

SILMARA COELHO

**CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS PARA A
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2024



Credenciamento: Portaria N° 597/2017 de 5/5/2017, D.O.U de 8/5/2017

SILMARA COELHO

CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS PARA A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL
DE CANOAS

Dissertação aprovada para obtenção do título de
mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade La Salle

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Regina Canan -
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Rosemari Lorenz Martins -
Universidade Feevale

Profa. Dra. Elaine Conte -
Universidade La Salle - Canoas/RS

Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Orientadora e presidente da banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 06 de novembro de 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C672c Coelho, Silmara.

Contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas [manuscrito] / Silmara Coelho. – 2024.
126 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
“Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Ensino fundamental. 2. Formação de professores. 3. Ensino lúdico. 4. Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. 5. Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro. I. Jung, Hildegard Jung. II. Título.

CDU: 372.41/.46

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

Para aqueles que me precederam na vida
construindo e constituindo as famílias
Konrad/Schussler e Rocha/Coelho.

A família é o primeiro vínculo social,
afetivo, humanizador e criador!

Em especial aos meus avós, Leoni, Silma
e Osvaldo (*in memoriam*)

À Teresa, que me acompanha nestes
quase 45 anos.

Ao meu pai, Luiz Gustavo (*in memoriam*)
pelo tempo que passamos juntos.

À mãe Maria Glacinda por tudo, sempre!

Ao Maicon pelo desafio diário de me
acompanhar.

E aos meus amores: Léia, Laís e Lilith,
sempre é por vocês, muito mais do que
por mim!

Enfim, mais uma vez fui a primeira...

AGRADECIMENTOS

*Uma geração vai, e outra geração vem;
mas a terra para sempre permanece.
E nasce o sol, e põe-se o sol,
e volta ao seu lugar, de onde nasceu.
O vento vai para o sul e faz o seu giro para o norte;
continuamente vai girando o vento
e volta fazendo os seus circuitos.
(Eclesiastes 1:4-6)*

Sempre é dia de agradecer!

Agradecer pela vida, construção própria de quem a vive.

Aos percursos que pude traçar, seja através do amor ou da dor, durante este tempo compartilhado com tantos que me fazem ser quem sou hoje...

Aos meus avós pela infância de outrora recheada por bolinhas de gude, bonecas, balas chiclete, barro vermelho, banhos de tanque e areias da praia.

Ao meu pai pelo abraço forte, a voz grossa, o sorriso largo e a saudade que deixou em todos nós.

À minha mãe, incansável, que foi atrás daquilo que eu queria ser. Tenho certeza de que sou quem sou porque ela é minha mãe.

Ao Maicon, inacreditável que *nossos destinos foram traçados na maternidade*, naquele 24 de maio de 1980, cruzados nas salas de aula da EMEF Aramy Silva, separados por um Rio de distância, reencontrados num dia de eleição e compartilhados durante esse tempo e por todos os demais, meu amor e gratidão pela família que construímos e por estar ao meu lado sempre.

Às minhas meninas: Léia, Laís e Lillith pelo maior amor deste mundo, o incondicional, o mais puro que pude vivenciar nesta vida. Sempre foram e são muito melhores do que imaginei!

Aos meus dindos Dete e Beto, pelo afeto de sempre. Obrigada por se fazerem sempre presentes.

À minha (boa)madrasta, Jussara, pelo amor e afeto de sempre, por nós e pelos nossos.

Às minhas irmãs: Tatiana, Mariana, Juliana, Luana e Gabriela, quanto orgulho tenho das mulheres que se tornaram, tenho certeza que nosso pai também!

Aos meus genros Igor e Lucas pelos vínculos afetivos e convívio que nos unem, à Silmara ou à sogra, quero sempre que todos sejam muito felizes.

Aos meus sobrinhos: Matheus, Arthur, João Pedro, Maria Luiza, Eloah e Nathália pelo privilégio de ser sua tia Mara.

À Tia Dolores, Do, carinhosamente chamada por nós, por ter me apresentado os caminhos da pesquisa e do magistério. Os laços do amor são tão importantes quanto os de sangue.

Às minhas amigas de longa data: Fran, Paty, Lê, Su, Sabrina. Amizade é o amor que escolhemos na vida, para a vida!

Aos tops: Ana Valesca, Guilherme, Gilmar, Camila, Fran, Glaucia e Carol, pelas risadas e choros compartilhados nesta vida.

Para Jacque (*in memoriam*) e quantas memórias, para falar de educação não podemos deixar de falar em amor. Obrigada por caminhar ao meu lado sempre.

Para Ana Regina, que me disse, entre tantos outros ensinamentos: Faz supervisão, é muito melhor!

Aos meus colegas de trabalho e a Equipe Diretiva da EMEF Jacob Longoni, pelo desafio diário de sermos professores.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, o aperfeiçoamento, a busca incessante por um fazer que priorizem a aprendizagem significativa é por vocês!

Ao Davy, que diariamente participa comigo de tantas invenções e desafios e que acabou se contaminando por uma educação através de práticas lúdicas

Às participantes desta investigação-ação-formação: Alice, Aline, Francielle, Glaucia, Josaine, Letícia, Letícia, Lucciane, Valéria e Vera. Sem vocês não teria sido possível.

Aos professores que me acompanharam durante a vida escolar, em especial: Cilésia e Nereida, me tornei professora porque vocês cruzaram meu caminho, deixando um rastro positivo de amor e afeto.

À Prefeitura Municipal de Canoas pela bolsa de estudos em parceria com a Unilasalle. Sem esse incentivo, não teria sido possível a realização desta e de tantas outras pesquisas.

Para minha orientadora Dr^a Hidelgard Susana Jung, chamada com carinho de Hilde, que sempre foi norteadora dos caminhos percorridos, que nunca soltou minha mão durante este percurso, que me motivou e apoiou em cada desafio, sempre com muito afeto e amor naquilo que se propõe.

RESUMO

A fase de escolarização inicial, traz a alfabetização como principal objetivo e, apesar desse processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos muito distantes do desejado. Esta pesquisa-ação-formação caracterizou-se por uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, através de uma proposta de Formação Continuada entre Unilasalle e Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro. O problema de investigação consistiu em: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede Municipal de Canoas/RS? O campo empírico são as docentes alfabetizadoras da Rede Municipal de Canoas, por meio da Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro, gerenciada pela mantenedora Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. O objetivo geral do projeto de pesquisa é: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. Participaram do estudo a professora pesquisadora e professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Canoas que atuam com estudantes na faixa etária entre 6 e 7 anos. O instrumento de coleta de dados foi através de rodas de conversa e google forms. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), aos quais dividimos em possibilidades e limites das práticas lúdicas na alfabetização. Os resultados do estudo contribuíram para qualificar a prática docente e, assim, favorecer a aprendizagem significativa das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede.

Palavras-chave: Formação docente; Aprendizagem significativa; Ludicidade; Alfabetização e Letramento.

RESUMEN

La fase inicial de escolarización tiene como objetivo principal la alfabetización y, aunque este proceso es ampliamente debatido, los índices presentados en evaluaciones externas muestran que aún estamos lejos de lo deseado. Esta investigación-acción-formación se caracterizó por una acción conjunta de reflexión sobre la práctica pedagógica con docentes alfabetizadores del 1º año de Educación Primaria de la Red Municipal de Canoas, a través de una propuesta de Formación Continua entre la Universidad La Salle (Unilasalle) y la Casa de Formación Docente Darcy Ribeiro. La tesis de maestría, incluida en la Línea de Investigación de Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Unilasalle, tiene como problema de investigación: ¿cuáles son los aportes de las prácticas educativas lúdicas al aprendizaje significativo en el primer año de enseñanza fundamental en el municipio de Canoas/RS? El campo empírico fueron alfabetizadores de la Red Municipal de Canoas, a través de la Escuela de Formación Docente Darcy Ribeiro, gestionada por el Departamento Municipal de Educación de Canoas/RS. El objetivo general fue analizar los aportes de las prácticas lúdicas al aprendizaje significativo en el primer año de educación primaria. El instrumento de recolección de datos fueron círculos de conversación y un formulario de *Google Forms*. Los datos fueron analizados mediante la Técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2011), basada en las categorías posibilidades y límites de las prácticas lúdicas en la alfabetización. El proceso investigación-formación-acción, que también resultó en un libro electrónico con prácticas lúdicas construido de manera colaborativa, permitió comprender que los espacios de formación son fundamentales para forjar profesionales bien preparados, que puedan promover una enseñanza de calidad e impactar positivamente la vida de los estudiantes. La búsqueda incesante de la alfabetización en la edad adecuada implica prácticas pedagógicas coherentes y efectivas, resaltadas aquí a través de prácticas educativas lúdicas alineadas con el aprendizaje significativo. Se puede ver que aún estamos lejos de una educación que sea, efectivamente, de calidad e inclusiva, sin embargo, hay posibilidades basadas en acciones aisladas por parte de los docentes, pero fundamentales para los cambios.

Palabras clave: Formación docente; Aprendizaje significativo; Ludicidad; Alfabetización; Letramento.

ABSTRACT

The initial schooling phase has literacy as its main objective and, although this process is widely debated, the rates presented in external evaluations show that we are still far from what is desired. This research-action-training was characterized by a joint action of reflection on pedagogical practice with literacy teachers of the 1st year of Elementary School of the Municipal Network of Canoas, through a proposal of Continuing Education between La Salle University (Unilasalle) and Darcy Ribeiro Teacher Training School. The dissertation, inserted in the Research Line Teacher Training, Theories and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education of Unilasalle, has as its research problem: what are the contributions of playful educational practices for meaningful learning in the first year of Elementary School in the city of Canoas/RS? The empirical field was the literacy teachers of the Municipal Network of Canoas, through the Darcy Ribeiro Teacher Training School, managed by the Municipal Department of Education of Canoas/RS. The general objective was to analyze the contributions of playful practices to meaningful learning in the first year of Elementary School. The data collection instrument was conversation circles and a Google Forms form. The data were analyzed using Bardin's Content Analysis Technique (2011), based on the categories possibilities and limits of playful practices in literacy. The research-training-action process, which also resulted in an e-book with playful practices built collaboratively, made it possible to understand that training spaces are fundamental to forging well-prepared professionals who can promote quality teaching and positively impact the lives of students. The relentless pursuit of literacy at the right age requires coherent and effective pedagogical practices, highlighted here through playful educational practices aligned with meaningful learning in the literacy process. It is clear that we are still far from an education that is, in fact, of quality and inclusive for all. However, there are many possibilities based on actions that are often isolated on the part of teachers, but which are fundamental for change.

Keywords: Teacher training. Meaningful learning. Playfulness. Literacy; Language development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplos de escrita de cada estágio do processo de construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999).....	25
Figura 2 - Dinâmica da Pesquisa-Ação-Formação.....	41
Figura 3 - Linha do tempo na trajetória escolar e profissional.....	46
Figura 4 - História da alfabetização no Brasil.....	59
Figura 5 - Resultado ANA 2014 - Leitura.....	60
Figura 6 - Resultado ANA 2014 - Escrita.....	60
Figura 7 - Dados do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (2022).....	62
Figura 8 - Problema e objetivos da pesquisa.....	64
Figura 9 - Casa de Formação Darcy Ribeiro.....	66
Figura 10 - Divisão territorial de Canoas/RS.....	67
Figura 11 - Registro do encontro 1.....	74
Figura 12 - Registro do encontro 2.....	755
Figura 13 - Registro do encontro 3.....	77
Figura 14 - Kit de emergência emocional.....	78
Figura 15 - Aniversário do Senhor Alfabeto.....	79
Figura 16 - QRCode frases motivacionais.....	80
Figura 17 - Rotação por Estações com a temática alfabeto.....	81
Figura 18 - Registro do encontro 4.....	82
Figura 19 - Registro da roda de conversa.....	83
Figura 20 - Marque o que você considera como sendo uma prática educativa lúdica.....	85
Figura 21 - Conhecimento sobre as teorias trabalhadas.....	88
Figura 22 - Capa do e-book.....	96
Figura 23 - QRCode com o link do e-book.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes que atingiram Total % > 10/14 acertos na avaliação final municipal.....	16
Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento infantil segundo Piaget (1971).....	21
Quadro 3 - Níveis do processo de construção da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999).....	24
Quadro 4 - Princípios da aprendizagem significativa segundo Ausubel (2000).	28
Quadro 5 - Conexão entre Aprendizagem Significativa e Letramento.....	29
Quadro 6 - Metas do Plano Nacional de Educação (13.005/2014).....	34
Quadro 7 - Descritor: Ludicidade e aprendizagem significativa.....	51
Quadro 8 - Descritor: Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental.....	55
Quadro 9 - Competências do Componente Curricular de Língua Portuguesa segundo o RCC.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAP	Diretoria de apoio pedagógico
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEMUCITEC	Feira Municipal Científica e Tecnológica
IERGS	Instituto Educacional do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
RCC	Referencial Curricular de Canoas
RS	Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1	A importância de práticas lúdicas (para todos?).....	19
2.2	A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade.....	23
2.3	Aprendizagem significativa: um olhar sobre a alfabetização.....	27
2.4	Ludicidade Tecnológica: Uma possibilidade na Rede.....	31
2.5	Formação de professores e a reflexão sobre as práticas lúdicas e a aprendizagem significativa.....	33
3	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	38
3.1	Caracterização do estudo.....	40
3.2	Relevância, problema e os objetivos da investigação.....	43
3.2.1	<i>Relevância.....</i>	<i>43</i>
3.2.1.1	Relevância pessoal-profissional.....	43
3.2.1.2	Relevância acadêmico-científica.....	49
3.2.1.3	Relevância social.....	58
3.2.2	<i>O problema e os objetivos do estudo.....</i>	<i>63</i>
3.2	Campo empírico.....	65
3.3	Participantes do estudo.....	66
3.4	Instrumentos para a coleta de dados.....	68
3.5	Técnica de análise dos dados.....	69
4.	ANÁLISE DE DADOS.....	71
4. 1	O percurso formativo.....	71
4.1.1	<i>Encontro 1.....</i>	<i>73</i>
4.1.2	<i>Encontro 2.....</i>	<i>74</i>
4.1.3	<i>Encontro 3.....</i>	<i>76</i>
4.1.4	<i>Encontro 4.....</i>	<i>77</i>
4.2	As percepções das práticas lúdicas na Alfabetização e do processo de formação continuada.....	84

4.3	Primeira Categoria: As possibilidades das práticas lúdicas na alfabetização.....	90
4.4	Segunda Categoria: Os limites das práticas lúdicas na alfabetização	97
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: TERMINANDO PARA COMEÇAR.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.....	114
	APÊNDICE B - Questionário a ser aplicado via Google Forms.....	116
	APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o registro de falas em anonimato de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.....	117
	APÊNDICE D - Roteiro para rodas de conversa.....	119
	APÊNDICE E - Roteiro do curso de formação.....	120

1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre os índices de alfabetização nos espaços de formação continuada de professores do município de Canoas/RS, que já apresentavam valores abaixo da média desejada antes da pandemia da Covid-19. Desse modo, não se trata de um problema atual, nem de uma consequência apenas da pandemia.

Apesar de existirem espaços de formação e reflexão sobre a prática pedagógica e metodologias destinadas a aprimorar os índices e para comprovar uma aprendizagem efetiva dos alunos, os dados mostram que, apesar desses esforços, os objetivos não vêm sendo alcançados. Ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, a alfabetização nem sempre está consolidada. No quadro 01 a seguir, são apresentados os dados gerais dos últimos anos (2021, 2022, 2023), especificamente sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS.

Quadro 1 - Estudantes que atingiram Total % $\geq 10/14$ acertos na avaliação final municipal.

Ano	Alunos matriculados no 1º ano	Alunos com a Alfabetização consolidada no 1º ano	% de alunos alfabetizados no 1º ano do Ensino Fundamental
2021	2.738	643	31%
2022	2.905	1.185	48%
2023	2.464	1.158	47%

Fonte: CANOAS (2024)

Refletir sobre a prática pedagógica se faz fundamental para atendermos às demandas educacionais não só no contexto atual de um mundo pós-pandemia da Covid-19, mas também em uma realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. A fase de escolarização inicial apresenta a alfabetização como principal objetivo e, apesar de esse processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos distantes do desejado.

Neste estudo, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação-formação, propondo uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de

Canoas/RS, através de uma proposta de Formação Continuada entre a Universidade La Salle (Unilasalle) e a Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro. A pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle).

O referencial teórico está estruturado nas seguintes seções: A importância das práticas lúdicas (para todos?), com contribuições de Pinheiro (2020), Luckesi (2014, 2023) e Piaget (1971); A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade, em que destacamos Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004, 2020); Aprendizagem significativa: um olhar sobre a alfabetização, dialogando com Ausubel (1968, 2000); Ludicidade tecnológica: uma possibilidade na rede, com as reflexões de Pinheiro (2020) e Iglesias (2020), e Formação de professores e a reflexão sobre as práticas lúdicas e a aprendizagem significativa, com base em Freire (1996), Gatti *et al* (2019) e André e Martins (2020).

O percurso metodológico apresenta a caracterização do estudo, utilizando a pesquisa-ação-formação como metodologia, fundamentada nos referenciais de Gil (2008), Barbier (2002), Freire (1996), Güllich (2012) e Alarcão (2011). A relevância pessoal-profissional da professora pesquisadora, assim como a relevância acadêmico-científica foram justificativas para a realização deste estudo. Através das pesquisas já realizadas sobre a temática, disponíveis nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível tecer o estado do conhecimento.

O problema de investigação foi delineado da seguinte forma: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede Municipal de Canoas/RS? A partir desse contexto, o objetivo desta investigação consistiu em analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. O campo empírico abrangeu as professoras alfabetizadoras do município de Canoas/RS, por meio da Escola de Formação de Professores Darcy Ribeiro, que é gerenciada pela mantenedora Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS. Participaram do estudo a professora pesquisadora formadora e professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Canoas, que atuam com estudantes na faixa etária entre 6 e 7 anos.

Os dados foram coletados através de questionário (Google Forms), rodas de conversa e relatos de experiências lúdicas. A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (2011). Espera-se que os resultados do estudo contribuam para qualificar a prática docente e, assim, favorecer a aprendizagem significativa das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, após a presente introdução, o capítulo 2 apresenta o referencial teórico; o capítulo 3 descreve a abordagem e os procedimentos metodológicos; o capítulo 4 traz a análise dos dados coletados, e o capítulo 5 apresenta nossas considerações finais. Finalizamos o presente estudo com as referências que fundamentaram a pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos o embasamento teórico que norteia esta pesquisa, fornecendo os subsídios necessários para o aprofundamento dos nossos estudos. A partir desse embasamento, buscamos elementos que dialogam com o campo empírico, fundamentando as teorias e os resultados obtidos com a coleta de dados e com as reflexões sobre a prática educativa lúdica. Esse processo foi realizado com os sujeitos envolvidos, alinhando-se aos objetivos desta pesquisa.

Para isso, o capítulo está organizado nas seguintes seções: A importância das práticas lúdicas; A tríade: Alfabetização, letramento e ludicidade; Aprendizagem significativa: um olhar sobre a alfabetização; Ludicidade Tecnológica: uma possibilidade da rede; Formação de professores e a reflexão sobre as práticas lúdicas e a aprendizagem significativa.

2.1 A importância de práticas lúdicas (para todos?)

Para abordar a ludicidade, precisamos entender que essa é uma perspectiva que se baseia no jogo, na brincadeira e na diversão como elementos fundamentais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, valorizando o aspecto lúdico da vida e como ele pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e nas aprendizagens de cada um. Segundo Pinheiro:

A atividade lúdica, na qualidade de expressão humana, revela a articulação entre o homem e a cultura, sua aprendizagem e seu desenvolvimento: sua própria história. Em diferentes períodos da história da humanidade, formas e objetos lúdicos apresentaram-se de modo também diferenciado, caracterizando uma determinada cultura e região. Além disso, o período do desenvolvimento em que uma pessoa se encontra também expressa formas lúdicas específicas, desde jogos motores, que aos poucos se constituem em formas cada vez mais elaboradas, complexas e abstratas, como os jogos de regras. Ou seja, a ludicidade representa e transpõe culturas, idades, tempos históricos do homem, bem como sua história. (Pinheiro, 2020, p.24).

Entretanto, Luckesi (2023) ressalta que existem atividades lúdicas e atividades não lúdicas, dependendo das circunstâncias e sentimentos que se façam presentes em quem está participando delas. Em estudos anteriores, o autor já fazia referência à ludicidade como experiência interna de cada sujeito e como cada um percebia e expressava essa vivência, como destaca em:

[...] em meus estudos, fui compreendendo que a ludicidade é um estado

interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (=ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia. (Luckesi, 2014, p.17).

Percebemos, com os estudos de Luckesi (2014, 2023), que a ludicidade, mesmo em contexto de atividade coletiva, perpassa as vivências, histórias de vida e pelo meio social de cada indivíduo, que nem sempre são tão lúdicos quanto se imagina. Isso significa que uma atividade pode ser considerada lúdica por uma pessoa, enquanto outra pode não a enxergar dessa forma. Ao explorarmos esses conceitos, percebemos o quanto ainda é necessário, na formação de professores, realizar leituras, vivências e reflexões teórico-práticas para entendermos e utilizarmos melhor a ludicidade enquanto prática educativa.

Ao planejarmos práticas educativas lúdicas, enquanto professores, muitas vezes não percebemos o quanto essas são influenciadas por nossas próprias percepções e sentimentos. Planejamos com o objetivo de auxiliar nas aprendizagens de determinados conceitos ou conteúdos, porém Luckesi alerta que:

[...] o educador, sob a ótica profissional em geral, necessitará de cuidar de si, a fim de que não esteja permanentemente atravessando os limites emocionais adequados à sua profissão e ao seu lugar de “adulto da relação pedagógica”. E, sob a ótica lúdica, importará que esse profissional esteja internamente pleno e bem, à medida que lidera os educandos em sua aprendizagem. Sendo o líder da sala de aula, se “seus olhos brilharem com o que faz”, os olhos dos seus liderados também brilharão. Contudo, se “seus olhos forem melancólicos”, os dos seus estudantes também serão. (Luckesi, 2014, p.22).

Nessa perspectiva, a influência do professor nas atividades lúdicas determina se elas serão realmente proveitosas e prazerosas, cumprindo seu papel de facilitadoras de aprendizagens significativas, principalmente no que se refere a crianças no processo de alfabetização, como é o caso desta pesquisa. Destacamos, também, a importância de os professores vivenciarem essas atividades durante seu processo de formação, para que, assim, percebam que elas podem ser ou não lúdicas e que dependem de cada sujeito. Para isso, Luckesi relata algumas de suas aulas sobre ludicidade e traz que:

[...] a metodologia teórico-prática utilizada nas referidas aulas para que o estudante, que, no futuro, como educador, atuará com outras pessoas, pudesse compreender por experiência pessoal o que ocorre internamente com alguém que pratica essa determinada atividade. O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal,

compreender o outro quando com ele estiver trabalhando. (Luckesi, 2014, p. 14).

Ressaltamos, então, a importância de os professores em formação vivenciarem práticas educativas lúdicas para que possam, por meio da experiência, observação e análise, compreender suas aplicabilidades e funcionamentos, tanto como experiências pessoais, quanto para fins pedagógicos. Mais do que nunca, percebemos que a reflexão é fundamental.

Agora, abordamos Piaget (1971), que embora não use o termo “ludicidade”, fornece muitos aspectos em sua abordagem que se relacionam com a importância do jogo e das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, fazendo referência aos quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal, que destacamos no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento infantil segundo Piaget (1971)

continua

Estágio do Desenvolvimento	Características	Aspecto Lúdico
Sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos)	As crianças exploram o mundo através dos sentidos e das ações motoras. O pensamento é egocêntrico, não conseguem entender o ponto de vista de outra pessoa.	Através da descoberta das ações motoras, do corpo, vão interagindo e aprendendo a rolar, agarrar, engatinhar... A ludicidade nesta fase é fundamental para o desenvolvimento da noção de permanência do objeto, à medida que as crianças brincam de esconder e buscar.
Pré-operatório (2 até 7 anos)	Neste estágio, as crianças começam a usar a linguagem e símbolos para representar objetos e conceitos. Desenvolvem o pensamento simbólico.	Começam a brincar de faz de conta e usar sua imaginação. Utilizam objetos para representar outras coisas. A ludicidade ajuda as crianças a explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneira segura e criativa.

Operatório concreto (7 aos 12 anos)	Neste estágio, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente sobre objetos e eventos do mundo real. São capazes de realizar operações mentais concretas, como classificar, ordenar e entender conservação. O pensamento ainda é bastante concreto, e as crianças têm dificuldade em lidar com conceitos abstratos.	Jogos com regras fazem com que a criança consiga aplicar seu pensamento lógico. Neste estágio, as atividades lúdicas ainda são importantes, mas agora estão mais orientadas para a resolução de problemas e a aplicação de lógica.
Operatório formal (começa a partir dos 12 anos)	Neste estágio, os adolescentes e adultos adquirem a capacidade de pensar de forma abstrata e lógica. Podem considerar hipóteses, planejar para o futuro e ponderar sobre questões filosóficas e éticas. Têm a capacidade de raciocínio dedutivo, ou seja, podem seguir uma lógica a partir de premissas para chegar a conclusões. Desenvolvem a capacidade de pensar sobre possibilidades e entender conceitos complexos.	Neste estágio, as atividades lúdicas podem se expandir para incluir jogos de estratégia mais complexos, debates, resolução de problemas abstratos e atividades criativas que envolvam a exploração de ideias.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Piaget (1971).

É importante perceber que o desenvolvimento de cada criança é único, e o progresso através desses estágios pode variar. Além disso, a teoria de Piaget (1971) enfatiza a importância da interação da criança com o ambiente para o desenvolvimento cognitivo. Outros fatores, como influências sociais e culturais, também desempenham um papel relevante no desenvolvimento infantil.

Em suas teorias, Piaget (1971) destaca alguns conceitos nos quais nos baseamos para entender melhor a importância das práticas educativas lúdicas para o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem. Descreve o processo de aprendizagem como um equilíbrio entre assimilação e acomodação, evidenciando a assimilação como incorporação de novas informações ao conhecimento já existente, e a acomodação como adaptação do conhecimento para acomodar novas informações. Nesse processo, o jogo desempenha um papel fundamental, permitindo que as crianças experimentem e testem suas ideias, adaptando seu

conhecimento conforme o necessário. Argumenta, ainda, que as brincadeiras e jogos têm papel importante para as crianças aprenderem a seguir regras, raciocinar e resolver problemas, trazendo também que o jogo é uma oportunidade de interação social, auxiliando no desenvolvimento moral das crianças, permitindo-lhes cooperar, compartilhar e negociar.

Assim, a atividade lúdica desempenha um papel significativo para Piaget (1971) em suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. O jogo e as atividades lúdicas são considerados meios fundamentais pelos quais as crianças exploram o mundo, desenvolvem suas habilidades cognitivas e sociais, e assimilam novas informações em suas estruturas de conhecimento existentes.

Nesta seção, destacamos alguns conceitos que consideramos importantes no que se refere à ludicidade. Na próxima, abordamos especificamente a Tríade: alfabetização, letramento e ludicidade. Sendo este um estudo realizado com professores do 1º ano do Ensino Fundamental, não podemos esquecer que os alunos estão em um processo de alfabetização, que precisam entender o uso social da escrita para que esta tenha sentido e, principalmente, que são crianças na faixa etária dos 6 anos. Conforme Piaget (1971) aborda, elas estão no estágio pré-operatório (2 a 7 anos) e, nesse estágio, as crianças são caracterizadas por sua atividade lúdica intensa, na qual o jogo simbólico, em que usam objetos para representar coisas diferentes, é uma parte fundamental dessa fase.

2.2 A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade

É importante entender que a tríade alfabetização, letramento e ludicidade são conceitos fundamentais no processo de aprendizagem das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental e que, apesar de desempenharem papéis distintos, se complementam no processo da leitura e da escrita. Neste subtítulo, tratamos desses conceitos e de como percebemos suas ligações no processo de alfabetização. De acordo com Soares (2020, p. 13), “toda criança pode aprender a ler e escrever”. Ressaltamos que, para isso, é necessário a compreensão teórica e intervenções metodológicas específicas. A BNCC (Brasil, 2018) aponta que o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino fundamental deve ser a alfabetização para garantir aos alunos a apropriação do sistema alfabético e de habilidades de leitura e escrita:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Iniciamos com o conceito de alfabetização. Com base em Ferreiro e Teberosky (1999), entendemos a alfabetização como um processo de ensinar e aprender o código escrito, ou seja, as letras e os sons que as representam. A Psicogênese da Língua Escrita embasou este trabalho no que diz respeito ao processo de alfabetização de cada criança, que deve respeitar a escrita de cada um e as estratégias que usam para passar de um nível para o outro até alcançar a alfabetização. Os estágios pelos quais as crianças passam são descritos, brevemente, no Quadro 3, que segue.

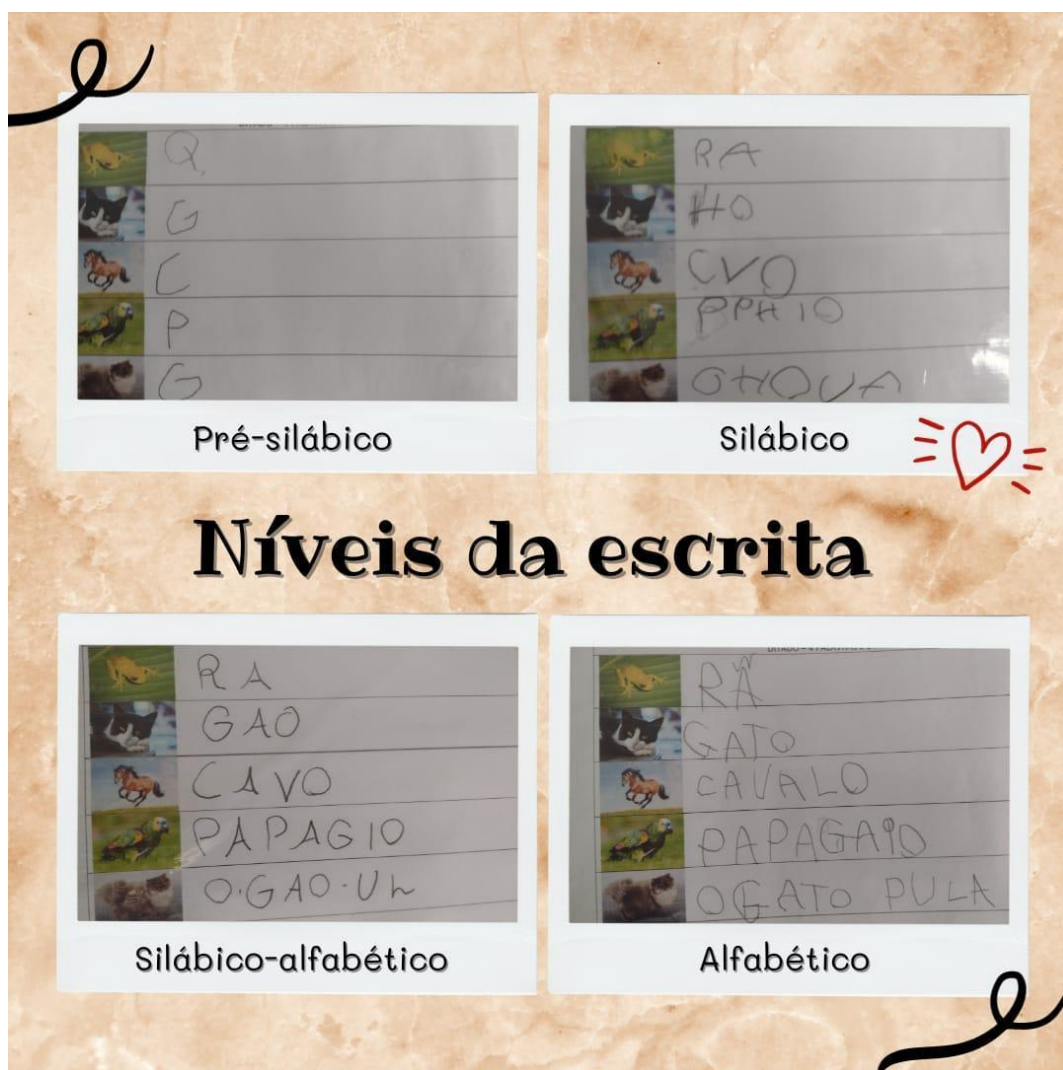
Quadro 3 - Níveis do processo de construção da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

Estágio	Características:
Pré-silábico	Escrevem sem associar letras a sons de maneira sistemática. Podem fazer rabiscos que se assemelham a letras ou números, mas não compreendem a relação entre as letras e os sons da fala.
Silábico	As crianças começam a entender que as letras representam sons, mas tendem a simplificar a escrita. Elas atribuem uma letra a cada sílaba da palavra.
Silábico-alfabético	Neste estágio as crianças começam a combinar letras para representar tanto sílabas como sons individuais. Elas podem usar a grafia convencional para algumas palavras simples, mas ainda cometem erros em palavras mais complexas.
Alfabético	Começam a entender as relações entre as letras e os sons de maneira mais sistemática e são capazes de usar a ortografia convencional para a maioria das palavras, embora possam cometer erros ocasionais.
Ortográfico ou convencional	A criança adquiriu uma compreensão completa da relação entre letras e sons e pode escrever de acordo com a ortografia convencional da língua.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ferreiro e Teberosky (1999).

Para exemplificar os estágios do desenvolvimento da escrita, trazemos a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Exemplos de escrita de cada estágio do processo de construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999)



Fonte: arquivo pessoal da autora (2023).

Destacamos que a progressão por esses estágios não é necessariamente linear; as crianças podem retroceder ou passar por diferentes estágios em relação a palavras ou textos específicos. Nessa teoria, enfatiza-se a importância de respeitar o desenvolvimento individual de cada criança e oferecer oportunidades de prática e apoio adequados para promover a aprendizagem da escrita. Para isso, entender esses estágios é importante, pois ajuda a adaptar o ensino e fornecer o suporte necessário à medida que as crianças avançam na escrita.

O conceito de letramento (Soares, 2004, p. 96-97), embora indissociável da alfabetização, vai além desta, pois refere-se à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma significativa em diferentes contextos sociais e culturais. Isso envolve compreender e produzir textos, interpretar informações, comunicar-se por

escrito e compreender o propósito e o significado do que se lê. Dessa forma, o letramento é um conceito mais amplo e contextual do que a alfabetização, e é essencial para a participação eficaz na sociedade. Soares (2004) esclarece que:

[...] por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2004, p.97).

O letramento não se limita à habilidade de ler e escrever, mas abrange a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira efetiva em contextos sociais e culturais diversos. Portanto, o letramento vai além da alfabetização, incorporando a compreensão de como a linguagem escrita é usada para comunicar, interagir, obter informações e exercer a cidadania. Nessa perspectiva, considera-se o contexto social e histórico em que as práticas de leitura e escrita ocorrem, influenciadas por fatores sociais, econômicos e culturais. As práticas de letramento variam de acordo com o ambiente em que as pessoas vivem.

Embora já tenhamos tratado da ludicidade na seção anterior, esse conceito se faz necessário para entendermos essa tríade tão importante e necessária nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental. Proporcionar práticas educativas lúdicas se faz necessário, pois as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades prazerosas e significativas. Jogos, histórias, músicas e atividades criativas tornam o aprendizado mais envolvente e estimulante, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. A ludicidade desempenha um papel crucial no processo de alfabetização, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Integrar elementos lúdicos ao ensino da leitura e da escrita torna o aprendizado mais motivador, significativo e eficaz para as crianças. A ludicidade no processo de alfabetização não apenas torna o aprendizado mais agradável, como também ajuda as crianças a desenvolverem um relacionamento positivo com a leitura e a escrita.

Quando as crianças associam a alfabetização a experiências divertidas e significativas, têm mais probabilidade de se tornarem leitores e escritores proficientes e, ao mesmo tempo, desenvolverem habilidades de resolução de problemas, criatividade e autoconfiança.

É importante notar que a combinação desses três conceitos pode ser altamente eficaz no ensino da leitura e da escrita. As atividades lúdicas podem ser usadas para introduzir e praticar conceitos de alfabetização, enquanto o letramento permite que as crianças vejam a leitura e a escrita como ferramentas úteis e significativas em sua vida cotidiana. Acreditamos que a abordagem ideal para a educação de crianças na área da leitura e da escrita consiste em integrar a alfabetização, o letramento e a ludicidade, proporcionando um ambiente de aprendizagem rico, motivador e contextualizado.

Nesta seção, abordamos a tríade de conceitos que pensamos ser fundamentais para o processo de alfabetização. A seguir, refletimos sobre a aprendizagem significativa e sua relação com esses conceitos.

2.3 Aprendizagem significativa: um olhar sobre a alfabetização

A Aprendizagem Significativa é um conceito proposto por Ausubel (1968), que sugere que a aprendizagem é mais eficaz quando os novos conhecimentos são relacionados de maneira significativa com o conhecimento prévio do estudante. A ideia central é que os indivíduos constroem o conhecimento de maneira mais eficaz quando conseguem relacionar as novas informações com o que já sabem e compreendem. O autor afirma que:

[...] A interacção entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (Ausubel, 2000, p.1).

Em sua teoria, Ausubel propõe alguns princípios para que a aprendizagem significativa ocorra, concentrando-se em tornar a aprendizagem mais relevante e duradoura, relacionando o novo conhecimento ao que o aluno já sabe e compreende. Isso ajuda a tornar a aprendizagem mais eficaz e aplicável em diversas situações. No quadro abaixo, trouxemos alguns desses princípios:

Quadro 4 - Princípios da aprendizagem significativa segundo Ausubel (2000)

Princípios	Aprendizagem significativa
Subordinação do novo conhecimento ao conhecimento prévio	O aprendizado é mais significativo quando os novos conceitos e informações são incorporados a estruturas cognitivas já existentes. Isso envolve conectar o novo conhecimento a conceitos e ideias que o aprendiz já possui.
Diferença entre aprendizado mecânico e aprendizado significativo	Ausubel distingue entre a mera memorização de fatos (aprendizado mecânico) e a incorporação de conceitos na estrutura cognitiva do aprendiz (aprendizado significativo). O aprendizado mecânico tende a ser superficial e de curta duração, enquanto o aprendizado significativo é mais duradouro e facilmente aplicável.
Material de instrução deve ser claro e organizado	Para facilitar a aprendizagem significativa, o material de instrução deve ser apresentado de maneira clara, organizada e relacionada ao conhecimento prévio do aluno. Isso ajuda o aluno a fazer conexões e compreender o conteúdo.
Atenção à motivação	A motivação desempenha um papel importante na aprendizagem significativa. Os alunos estão mais propensos a se engajar e buscar compreender quando veem relevância no que estão aprendendo.
Aprendizagem colaborativa	A aprendizagem significativa pode ser facilitada por meio da colaboração entre os alunos, que podem compartilhar seus conhecimentos prévios, discutir conceitos e construir o entendimento juntos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ausubel (1968).

A aprendizagem significativa desempenha um papel importante no processo de alfabetização, ajudando os alunos a desenvolver habilidades de leitura e escrita de maneira que façam sentido e sejam aplicáveis em sua vida cotidiana. Isso torna o aprendizado da linguagem escrita mais eficaz e significativo. Ao aprender a ler e escrever, os alunos frequentemente aplicam o princípio da aprendizagem significativa, relacionando novos símbolos (letras) e sons a conceitos e palavras que já conhecem. Eles constroem a compreensão da linguagem escrita com base em seu conhecimento prévio da linguagem oral.

Na alfabetização, a capacidade de atribuir significado às letras, sílabas e palavras é crucial. Os alunos aprendem a ler e escrever de maneira mais significativa quando conseguem associar os símbolos escritos aos sons e significados das palavras. A compreensão do contexto e do significado é essencial para a leitura e escrita significativa. A aprendizagem significativa na alfabetização envolve conectar a leitura e a escrita a situações do mundo real. Isso pode incluir a leitura de histórias, textos informativos, mensagens etc., que tenham relevância para a vida do aluno. Quando os alunos veem a utilidade da leitura e da escrita em sua

vida diária, sua motivação para aprender aumenta. Além de decodificar letras e palavras, a alfabetização significativa também envolve a compreensão de conceitos linguísticos, como gramática, sintaxe e semântica. Os alunos aprendem a estrutura da língua escrita de maneira mais eficaz quando podem relacioná-la a conceitos que já compreendem da linguagem oral.

Ao falarmos em alfabetização, nos referimos ao processo que envolve o domínio da linguagem escrita e da leitura, o que requer uma organização metodológica e sistemática para que esse processo ocorra de maneira eficaz. Esse processo leva os estudantes a aprenderem determinados conceitos e a estabelecerem novas conexões, atribuindo novos significados ao que aprendem. Conforme aborda Ausubel, “Las teorías y métodos de enseñanza válidos deben estar relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen” (Ausubel, 1983, p.17).

Assim, a aprendizagem significativa e o letramento estão intimamente relacionados, mas se referem a aspectos ligeiramente diferentes da aquisição de habilidades de linguagem. No quadro abaixo, exploramos a conexão entre esses dois conceitos:

Quadro 5 - Conexão entre Aprendizagem Significativa e Letramento

Aprendizagem Significativa	Como mencionado anteriormente, a aprendizagem significativa é um conceito proposto por David Ausubel que enfatiza a importância de conectar novos conhecimentos ao conhecimento prévio do aluno. Isso se aplica a uma variedade de áreas, incluindo a alfabetização e o letramento. Na alfabetização, a aprendizagem significativa significa que os alunos aprendem a ler e escrever de maneira mais eficaz quando conseguem relacionar os novos conceitos e habilidades de leitura e escrita a seus conhecimentos prévios, como a linguagem oral, a compreensão de palavras e o conhecimento sobre o mundo.
Letramento	O letramento refere-se à capacidade de compreender e usar a leitura e a escrita de maneira significativa na vida cotidiana. Isso vai além da mera decodificação de palavras e inclui a capacidade de compreender, interpretar e comunicar informações por meio de textos escritos. O letramento também envolve a compreensão de diferentes gêneros de texto, como narrativas, textos informativos, gráficos etc.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ausubel (1983).

A conexão entre aprendizagem significativa e letramento reside no fato de que a aprendizagem significativa é um componente essencial do desenvolvimento do letramento. Quando os alunos aprendem a ler e escrever de maneira significativa, eles se tornam mais bem preparados para aplicar essas habilidades na

compreensão e produção de textos escritos no mundo real. A aprendizagem significativa desempenha um papel crucial no desenvolvimento do letramento, uma vez que ajuda os alunos a tornar a leitura e a escrita mais relevantes e aplicáveis em sua vida, possibilitando uma compreensão mais profunda e uma maior eficácia na utilização das habilidades de linguagem. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa só ocorre quando o conhecimento pré-existente se relaciona com a nova informação dando um novo significado para a aprendizagem. Moreira e Masini (2001) destacam que:

[...] após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, quer por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva. (Moreira; Masini, 2001, p.9).

Já a relação entre aprendizagem significativa e ludicidade envolve a integração de elementos lúdicos no processo educacional com o objetivo de tornar a aprendizagem mais envolvente, motivadora e, portanto, mais significativa. A ludicidade, que inclui jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, pode aumentar a motivação dos alunos para aprender. Quando os alunos se envolvem em atividades divertidas e desafiadoras, eles estão mais propensos a dedicar tempo e esforço à aprendizagem, o que pode facilitar a criação de significado. As atividades lúdicas frequentemente envolvem os alunos em um aprendizado ativo, em que eles experimentam e interagem com os conceitos de maneira prática. Isso pode ajudar na construção de significado, pois os alunos aplicam o que aprendem em situações do mundo real e veem a relevância do conhecimento.

A partir dessa perspectiva, a ludicidade pode permitir que os alunos façam conexões mais fortes entre o novo conhecimento e o que já sabem. Os jogos e atividades lúdicas frequentemente exigem que os alunos apliquem conceitos existentes para resolver problemas ou avançar no jogo, o que promove a aprendizagem significativa. Muitos jogos e atividades lúdicas envolvem a resolução de problemas, o que é um aspecto importante da aprendizagem significativa. Os alunos enfrentam desafios, analisam informações, tomam decisões e aplicam conceitos para avançar, o que é um processo cognitivo fundamental para a construção de significado.

Um ambiente lúdico e descontraído pode criar um clima mais positivo para a aprendizagem. Quando os alunos se sentem à vontade e se divertem durante o

processo de aprendizagem, eles tendem a se engajar mais e a lembrar do conteúdo de maneira mais eficaz. Muitas atividades lúdicas promovem a interação social e a colaboração entre os alunos. Isso pode levar à aprendizagem significativa, uma vez que os alunos podem discutir conceitos, compartilhar ideias e aprender uns com os outros. Neves (2021) aborda que:

Como podemos perceber, essa organização das informações perpassa conceitos relevantes, a partir dos quais o estudante possa fazer a relação com as novas ideias e conceitos. É a partir daí que ocorrem as relações do conhecimento já existente com o que está chegando, ocasionando modificações pelo novo que é descoberto, assim ocorrendo a aprendizagem significativa. (Neves, 2021, p.24).

No entanto, é importante notar que a ludicidade por si só não garante a aprendizagem significativa. É fundamental que as atividades lúdicas sejam cuidadosamente planejadas e relacionadas aos objetivos de aprendizagem. Os educadores devem integrar a ludicidade de forma estratégica ao currículo, de modo que as atividades lúdicas complementem e reforcem os conceitos que estão sendo ensinados, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Nesta seção, buscamos fazer referência à aprendizagem significativa e suas relações com os conceitos de alfabetização, letramento e ludicidade, a fim de percebermos suas contribuições e relevâncias para esta pesquisa. A seguir, destacamos a ludicidade tecnológica tendo em vista a inserção de diversos recursos na Rede Municipal de Canoas visando a utilização de metodologias próximas à nossa atual realidade.

2.4 Ludicidade Tecnológica: Uma possibilidade na Rede

Na realidade em que esta pesquisa se insere, referimo-nos a escolas da Rede Municipal de Canoas-RS, onde os recursos tecnológicos são inúmeros: tablets, lousas digitais, chromebooks e mesas interativas presentes nas escolas para potencializar as aprendizagens. Sendo assim, não poderíamos deixar de pontuar a ludicidade tecnológica nesta pesquisa, que se refere à integração do jogo (ludicidade) com a tecnologia, especialmente em contextos educacionais. Essa abordagem tem sido cada vez mais explorada para envolver e motivar os alunos, melhorando suas aprendizagens e proporcionando experiências mais significativas e

próximas à realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. Segundo Pinheiro (2020):

Na atualidade, crianças, adolescentes e adultos têm acesso a outro elemento cultural para realização da atividade lúdica: os jogos virtuais ou os games. Estes são decorrentes de novos hábitos integrados à tecnologia, ou seja, o hábito digital como uma expressão da cultura contemporânea orientada ao uso de múltiplas tecnologias pelo homem. (Pinheiro, 2020, p.25).

A ludicidade tecnológica é uma abordagem que reconhece o potencial das tecnologias digitais para tornar a educação mais interativa, envolvente e divertida. No entanto, é importante equilibrar o uso dessas tecnologias com uma compreensão crítica dos impactos e garantir que os objetivos educacionais não sejam comprometidos pela ênfase na diversão sem propósitos pedagógicos.

Iglesias (2020) alerta que o professor deve conhecer seu aluno e também as teorias de aprendizagem para não *navegar às cegas*. De nada adianta querer inovar utilizando as tecnologias que estão ao dispor se ignorarmos o processo pelo qual o aluno está passando para aprender, assim como as conexões que ele está realizando para que a aprendizagem aconteça. Isso refere-se também ao contexto social em que estamos inseridos hoje, dentro de um mundo tecnológico e dinâmico. O autor ainda destaca que:

Alfabetizar, ensinar a ler e a escrever são ações que requerem, para além das técnicas ou tecnologias, saberes construídos ao longo de experiências formativas e práticas, em que a reflexão da prática embasada pela teoria se dá a todo o momento, entre um ir e vir de interações constantes, provocações e novas criações. Nesse sentido, prática e teoria caminham juntas, complementando-se, apoiando-se, ajustando se. É a teoria que ajuda a pensar e a repensar a prática; é a prática que valida ou rechaça a teoria. Alfabetizar utilizando tecnologias, digitais ou não, requer que o professor tenha domínio dos conhecimentos da sua área de atuação, para que possa identificar potencialidades de ensino e de aprendizagem, presentes na tecnologia selecionada. (Iglesias, 2020, p.144).

Estamos inseridos em um contexto educacional em que o conhecimento está a *um click do dedo*. Não utilizar a tecnologia seria ir contra os princípios da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel (1968) e os conhecimentos sobre letramento de Soares (2004), tendo em vista que os alunos já ingressaram na escola sabendo utilizar muitos dos recursos tecnológicos, inclusive antes de aprenderem a ler e escrever. De acordo com Maciel (2020), para percebermos a ludicidade enquanto atividade que se faz presente durante toda a vida - às vezes de forma explícita, outras de forma implícita, portanto, independentemente da idade - o ser

humano não abre mão do lúdico e de suas contribuições para o desenvolvimento mental, afetivo e cognitivo, e não deixa de fazer relação com as tecnologias presentes no atual contexto educacional. O autor afirma que:

A “ludicidade” é uma característica marcante presente nos jogos e se trata de uma forma de desenvolver a criatividade e o conhecimento, através de jogos, dança e música. Ser lúdico é aprender com diversão e interação. Essa conceituação nos traz ao conhecimento popular de jogos como uma prática divertida, despretensiosa e interativa. (Maciel, 2020, p. 24).

O contexto educacional atual requer o uso de metodologias ativas em que os alunos se tornam protagonistas no processo de aprendizagem, e a utilização das tecnologias proporciona atividades lúdicas interativas e uma aprendizagem mais autônoma. Moran (2017) define metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2017, p.24).

Nesta seção, trouxemos a ludicidade tecnológica como metodologia a ser discutida como possibilidade dentro da Rede Municipal de Canoas/RS. Para finalizar nossos embasamentos teóricos desta pesquisa, abordamos a formação de professores como ponto importante para uma reflexão sobre as práticas lúdicas e a aprendizagem significativa.

2.5 Formação de professores e a reflexão sobre as práticas lúdicas e a aprendizagem significativa

Para iniciar esta seção, fizemos um breve apanhado baseado em documentos oficiais do campo da educação brasileira que abordam a Formação Continuada de professores como algo garantido. Utilizamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (Brasil, 1996) e o Plano Nacional da Educação - PNE - (Brasil, 2014) para que visualizássemos algumas políticas públicas sobre o tema. Apesar de a LDB apresentar versões mais atuais, aqui visualizamos o texto original e o que ele trouxe em relação à formação dos profissionais de educação, instituindo-a como uma política pública:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996).

Nesse artigo fica claro que a relação entre teoria e prática é essencial para a formação de professores, porém ainda hoje as políticas públicas de formação oferecidas pelas redes mantenedoras das escolas esquecem de proporcionar esses momentos de reflexão. Quando a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001) criou o PNE, previu uma política pública de formação inicial para os professores, deixando de ser em nível de Ensino Médio para os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já a versão mais recente do PNE (Brasil, 2014) faz referência à formação de professores nas metas 15, 16, 17 e 18, e também descreve estratégias a serem adotadas para que se consiga garantir que as metas sejam alcançadas durante o prazo de 10 anos. Abaixo segue o quadro de metas.

Quadro 6: Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)

META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
META 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Brasil (2014).

Percebe-se que a Formação Continuada é garantida como política pública, não apenas nos documentos mencionados, mas também em outras diretrizes do nosso país. Essa garantia ainda não é suficiente para efetivar tais ações que visam a formação dos profissionais e a valorização salarial da categoria. Além disso, acreditamos que a formação continuada perpassa por algumas concepções, discutidas a seguir, utilizando os referenciais de Freire (1996), Gatti *et al* (2019) e André e Martins (2020).

Não temos como deixar de mencionar Paulo Freire (1996) nesta reflexão, visto que muitas das suas contribuições têm um impacto significativo em nossa formação como professores, e tentamos perpassar seus ensinamentos durante nossas práticas. Neste subtítulo, buscamos refletir sobre a importância da formação continuada de professores e a reflexão permanente relacionada às práticas pedagógicas aqui abordadas, em específico, como práticas lúdicas dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa. Enfatizamos que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 21).

A formação de professores com base nos princípios de Freire (1996) visa capacitar os educadores a serem agentes de transformação social, promovendo a consciência crítica, a justiça social e a igualdade. Esses princípios podem ser adaptados às necessidades específicas de cada contexto educacional. Freire defendia o diálogo como elemento central. Os professores devem aprender a ouvir e entender as experiências dos alunos, bem como incentivar o diálogo crítico em sala de aula. A formação de professores deve enfatizar a importância do diálogo como meio de construir conhecimento.

Já entendemos que não se pode distanciar a teoria da prática, nem tampouco agir apenas por agir. O professor precisa ter intencionalidade, conhecimento e estar sempre em constante aprendizado. Freire afirma que “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudanças.” (Freire, 1996, p.7) Gatti *et al* (2019) reforçam que a formação de professores deve ser um processo contínuo:

[...] reforça a formação de professores como um continuum, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas – na experiência como discente, na formação inicial específica em termos de socialização do conhecimento profissional, no conhecimento profissional gerado no período de iniciação à docência e na formação continuada – é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. (Gatti, 2019, p. 183).

As autoras também destacam os desafios da formação continuada de professores, abordando o problema do individualismo docente e a falta de trocas entre os pares, apresentando elementos sobre o estado da formação de professores no Brasil na última década. Fazem referência aos desafios históricos da formação

docente, indicando a reflexão individual restrita à própria prática como um desafio a ser superado pela reflexão coletiva com os pares, afirmando que:

Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática, pois se supõe que a reflexão na prática profissional, que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação, poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, o que lhe possibilitará o exercício da autonomia. Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente. (Gatti *et al*, 2019, p.186).

Já André e Martins (2020), em referência à formação de professores no Brasil, defende que a formação deve ser embasada na prática docente, reforçando que precisa existir uma articulação entre teoria e prática para que as mudanças realmente aconteçam e que a formação deve se dar no coletivo. Afirma que a articulação acadêmica e profissional só se tornará efetiva se houver envolvimento e compromisso. Além disso, destaca a importância de investir em estudos, diálogos e disposição para mudanças. Destaca que:

A articulação entre o campo acadêmico e o campo de atuação profissional só se efetivará se houver envolvimento pessoal e compromisso dos formadores tanto da universidade quanto das escolas. Para tanto, o trabalho compartilhado faz-se fundamental, o que exigirá investimento em estudos, diálogo constante e disposição para mudanças necessárias. (André; Martins, 2020, p. 189).

Freire (1996) discute a prática docente, apresentando alguns saberes necessários para que o professor consiga exercer a sua função, fortalecendo o seu papel na educação: a rigorosidade metódica, a importância da pesquisa e o respeito pelos saberes dos alunos são fundamentais, assim como a criticidade, a estética e a ética. Esses elementos incluem a valorização da boniteza e da beleza, a aceitação do novo e a reflexão crítica sobre a prática docente. Destacamos que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 1996, p. 25).

Assim, pontuamos essas referências para entendermos que só existirá uma formação continuada em que o propósito seja uma reflexão sobre as práticas educativas lúdicas para uma aprendizagem significativa se o fizermos coletivamente com nossos pares. A partir dessa perspectiva, damos significado e fazemos novas

conexões para visualizarmos a relação entre teoria e prática pedagógica através dos princípios descritos nesta seção.

No capítulo a seguir, fizemos referência à abordagem metodológica desenhada para esta pesquisa, na qual buscamos, através de uma pesquisa-ação-formação, encontrar subsídios para refletirmos sobre as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa científica, segundo Gil (2008), é um processo sistemático e metódico que busca produzir novos conhecimentos, organizar informações já existentes ou resolver problemas de forma rigorosa e controlada. É importante ressaltar que a pesquisa científica requer rigor, ética e compromisso com a busca pelo conhecimento.

Neste capítulo, abordamos o percurso metodológico que se desenhou para a realização desta pesquisa, buscando alicerçar a caracterização a partir da pesquisa-ação e da formação de professores. Barbier (2002) explica que a pesquisa-ação serve como instrumento de mudança social e está interessada mais no conhecimento prático do que no conhecimento teórico:

Se por muito tempo, o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. (Barbier, 2002, p.53).

Nesse sentido, utilizamos Barbier (2002) para orientar a pesquisa-ação no percurso metodológico desta pesquisa, refletindo sobre as questões coletivas e as propostas de práticas lúdicas para uma aprendizagem significativa, através de rodas de conversa. Dessa forma,

Para a pesquisa-ação, as questões são de coletividade e não as de amostra representativa. Os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles de pesquisa clássica, mas em geral, são mais interativos e implicativos (discussões de grupo, desempenho de papéis e conversas aprofundadas). (Barbier, 2002, p.54).

Antes da coleta de dados, para estimular a reflexão dos participantes da pesquisa, oferecemos um curso sobre a temática central do estudo: a ludicidade como recurso para a aprendizagem significativa no processo de alfabetização. Essa estratégia nos levou a caracterizar a pesquisa como uma Investigação-Ação-Formação (Güllich, 2012; Alarcão, 2011).

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas etapas: primeiro, enviamos um questionário no Google Forms para traçarmos o perfil dos participantes e quais conhecimentos possuem sobre a temática. Em um segundo momento, proporcionamos uma roda de conversa com o intuito de compreender as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa. Para isso,

voltamos nossos olhares para as práticas pedagógicas dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas sobre os índices de alfabetização do município e, principalmente, sobre a aprendizagem significativa proporcionada com essas práticas. Para alcançar esse objetivo, neste momento, segundo Barbier (2002), o pesquisador:

[...] intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos. Se o processo é induzido pelos pesquisadores, em função de modalidades que eles propõem, a pesquisa é efetuada pelos atores em situação e sobre situação destes. A ação parece prioritária nesse tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa acadêmica. (Barbier, 2002, p.43).

Utilizamos Freire (1996) como base teórica para os encontros, que aporta importantes contribuições sobre a reflexão crítica da prática pedagógica durante o processo de formação dos professores, pois ele nos ensina que não existe teoria sem prática e prática sem teoria, e que só assim podemos qualificar a nossa ação:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p.21).

Assim, durante o percurso metodológico desta pesquisa, a busca incessante por uma prática indissociável da teoria se fez presente, visto que estamos pensando na perspectiva de uma Investigação-ação-formação. Desse modo, ao mesmo tempo em que se dialoga e reflete sobre a prática, ocorre também o aprendizado a partir dela. Freire (1996) compartilha a ideia de que:

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Freire, 1996, p.13).

Alinhando a pesquisa-ação ao processo de formação continuada e à reflexão crítica sobre a dicotomia teoria e prática, apresentamos esta pesquisa que denominamos, com base em Güllich (2012) e Alarcão (2011), de Investigação-Ação-Formação.

Nas seções subsequentes deste capítulo, apresentamos a descrição do percurso metodológico, incluindo a caracterização do estudo, sua relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, além do problema e objetivo geral e específico da investigação. Também abordamos os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados na realização desta pesquisa.

3.1 Caracterização do estudo

Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, porque não é possível quantificar o valor social inerente às práticas pedagógicas, aos diálogos e às reflexões que surgem durante o seu desenvolvimento Segundo Gil (2008):

Frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Ele tem suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, pré-conceitos, interessa-se por eles e os avalia com base num sistema de valores pessoais. Diferentemente do pesquisador que atua no mundo das coisas físicas - que não se encontra naturalmente envolvido com o objeto de seu estudo -, o cientista social, ao tratar de fatos como criminalidade, discriminação social ou evasão escolar, está tratando de uma realidade que pode não lhe ser estranha. Seus valores e suas crenças pessoais o informam previamente acerca do fenômeno, indicando se é bom ou mau, justo ou injusto. E é com base nessas pré-concepções que irá abordar o objeto de seu estudo. É pouco provável, portanto, que ele seja capaz de tratá-lo com absoluta neutralidade. Na verdade, nas ciências sociais, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator envolvido no fenômeno. (Gil, 2008, p.5).

Buscando realizar uma pesquisa do tipo Investigação-Ação-Formação, conduzimos um estudo que mesclou elementos empíricos, teóricos, reflexivos e críticos, em conjunto com professores do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas. O objetivo foi perceber, junto a eles, quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Optamos pela perspectiva metodológica de uma Investigação-Ação-Formação, na qual os professores envolvidos durante o percurso estiveram imersos em suas práticas pedagógicas, adotando uma atitude reflexiva, crítica e dialógica. Assim, não se distanciaram em nenhum momento do espaço educativo no qual estavam inseridos, reconhecendo as contribuições que poderiam oferecer durante o processo investigativo. Nessa perspectiva, a Pesquisa-Ação-Formação é percebida como um processo circular, ou seja, dentro de um conceito de horizontalidade, sem dicotomia, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Dinâmica da Pesquisa-Ação-Formação



Fonte: elaborado pela autora a partir de Güllich (2012) e Alarcão (2011).

A Investigação-Ação-Formação, portanto, “se coloca como um programa de intervenção ativa, conduzido por indivíduos comprometidos não só em entenderem o mundo como em modificá-lo, pela via da reflexão prática e crítica”. (Güllich, 2012, p.220). Assim, os envolvidos nesta investigação assumem uma postura de reflexão teórico/prática durante todo o processo. Baseando-nos em Güllich (2012) e Alarcão (2011) previmos quatro fases para esta pesquisa, que denominamos de: espaço dialógico-reflexivo; espaço de conhecimento-reconhecimento; espaço prático-reflexivo e espaço de socialização.

A palavra *espaço* foi escolhida tendo em mente a amplitude necessária para uma Investigação-Ação-Formação, que demanda ambientes democráticos de observação, escuta, fala, ação, reflexão e, finalmente, socialização das aprendizagens. Acreditamos que, por meio desses quatro espaços, é possível “oportunizar o estabelecimento de diálogos que vão além da concepção técnica de ensino/formação, em que somente o conhecimento específico e metodológico é suficiente para a produção de conhecimentos” (Alarcão, 2011, p. 75). Na sequência, descrevemos as quatro fases:

A. **Primeira Fase:** espaço dialógico-reflexivo. A primeira fase consistiu em

propor um curso¹ gratuito e não-obrigatório sobre práticas educativas lúdicas no primeiro ano do ensino fundamental, aberto aos professores desse ano-série, da Rede Municipal de Canoas. O curso foi realizado em formato presencial, em uma parceria entre a Unilasalle e a Escola de Formação Darcy Ribeiro, totalizando 20 horas de duração.

- B. **Segunda Fase:** espaço de conhecimento / reconhecimento. A segunda fase consistiu em enviar formulários para entender as concepções sobre práticas educativas lúdicas e aprendizagem significativa dos professores que participaram de forma voluntária no curso. Nessa fase, durante o curso de formação, propomos atividades de conhecimento e socialização do grupo, visando a criação de vínculos e a abertura para o diálogo.
- C. **Terceira Fase:** espaço prático-reflexivo. Na terceira fase, os professores que participaram do curso foram convidados a atuarem em suas escolas como multiplicadores das práticas desenvolvidas, promovendo oficinas de partilha e de prática colaborativa.
- D. **Quarta Fase:** espaço de socialização. Por fim, a quarta fase buscou os envolvidos que desejaram participar de uma roda de conversa e de reflexão sobre a Investigação-Ação-Formação desenvolvida. Os participantes foram convidados a sistematizar sua experiência em forma de relato escrito para compor um e-book que será compartilhado gratuitamente em todas as escolas do município. Para a roda de conversa, seguimos as orientações de Gui (2003). O autor orienta a formação de grupo focal, aqui chamado roda de conversa, com o intuito de que os professores se sintam em um ambiente de informalidade e de total confiança para a socialização de suas reflexões. Como Gui (2003) recomenda que o grupo seja formado por 6 a 12 participantes, optamos por uma roda de conversa com até 12 participantes. Aqui, destacamos que, inicialmente, tivemos 20 inscritos no curso de formação. Entretanto, com as enchentes que assolaram o município de Canoas-RS durante o mês de maio de 2024, contamos com 8 participantes na formação e 6 participantes na roda de conversa, cujos detalhes são apresentados no capítulo 4, durante a análise de dados deste estudo.

¹ O roteiro do curso encontra-se no apêndice E, p. 76.

3.2 Relevância, problema e os objetivos da investigação

Esta seção apresenta três elementos metodológicos importantes. O primeiro, Relevância, discute a importância do tema e sua contribuição tanto acadêmica quanto social. O segundo, Problema, delimita a questão central da pesquisa e as lacunas que a justificam. Por fim, o terceiro, Objetivos, define as metas gerais e específicas a serem alcançadas para responder à questão investigada.

3.2.1 Relevância

A relevância da pesquisa está relacionada com três aspectos fundamentais: a relevância pessoal-profissional, a relevância acadêmico-científica e a relevância social.

3.2.1.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância pessoal-profissional foi escrita em primeira pessoa, pois trata de aspectos das minhas vivências relacionadas com a temática desta pesquisa e é inspirada no livro “Quem pensas tu que eu sou?”, de Abrão Slavutzky (2016).

Quem pensas tu que eu sou? Sou Silmara, nascida em 24 de maio de 1980, na cidade de Porto Alegre. Sou filha de Maria, como tantas outras Marias que vieram do interior para a Capital em busca de emprego e melhores condições de vida, e de Luiz, que para muitos era Gustavo, nascido e criado na capital. Ambos trabalharam juntos em uma famosa fábrica de massas e biscoitos da época, onde se conheceram e resolveram juntos formar uma família.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a segunda filha desse casal que vivia na Zona Sul de Porto Alegre e foi embora para o outro lado do rio em 1982, quando foram sorteados pela Cooperativa Habitacional da época com uma casa popular e se estabeleceram na cidade de Guaíba, onde vivi minha primeira infância regada a muito amor de mãe e uma pitada de sapequice nas ruas daquele bairro.

Quem pensas tu que eu sou? Sou uma menina que todos chamam de Mara e que só na escola descobriu o próprio nome, no primeiro dia de aula, ao ouvir da professora, enquanto ela fazia a chamada para conferir seus alunos. Ela disse o nome Silmara Coelho e, prontamente, impetuosamente, disse: “Não! Meu nome é

Mara Coelho”. Naquele dia, como se já não bastasse todas as novidades de quem nunca havia ido para a escola, também descobri que meu nome era Silmara, em homenagem à minha avó Silma, a *vó do Cói*, que regava minha infância a chás de poejo, banhos de tanque e muito barro vermelho do interior de Tenente Portela.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a criança que não sabia ler na primeira série, que preenchia uma cartilha sem sentido até que ganhou um jogo de aniversário do dindo Beto, um jogo de montar palavras, que minha irmã sempre montava primeiro. Na ânsia de nunca terminar, vi um sentido para me alfabetizar, um sentido que até então eu não havia encontrado.

Quem pensas tu que eu sou? Sou ainda a menina que carrega as marcas da família desfeita, que precisou ser acolhida na casa dos avós Tereza e Leoni, que ocuparam o papel de pai e mãe durante cinco anos da vida, entre a infância e o início da adolescência, que mudou de escola e foi acolhida pela professora Nereida e nela teve a inspiração de ser professora, que ganhou amigos que se perpetuam até hoje, naquelas ruas da zona sul de Porto Alegre.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a menina que corria pelas dunas de areia da praia do Quintão, que ganhava colo da Dinda Simone nas madrugadas das Festas de Iemanjá, que desfilava, que participava das escolas de Samba e olhava os jogos de vôlei dos meus tios e primos durante o verão. Os castelos de areia surgiram, as ondas levaram a infância e deixaram a lembrança das casinhas, dos carrinhos de areia, dos bolinhos de batata e da família reunida embaixo dos pinheiros que meu avô plantou...

Quem pensas tu que eu sou? Sou a afilhada da dinda Dete, que sempre se fez e faz presente, que das tantas bonecas da infância, das roupas dos eventos importantes, fazia os meus desejos de criança se tornarem realidade, regados a um amor único, perpetuado ao longo do tempo...

Quem pensas tu que eu sou? Sou a adolescente que volta para a casa da mãe, em Guaíba, no final do Ensino Fundamental, que queria muito ser professora. Apesar das críticas do núcleo familiar, minha mãe acolheu essa decisão e me colocou em uma escola na qual eu pudesse cursar o Magistério.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a menina namoradeira, que engatou um namoro aos 14 anos e, aos 16, iniciou estágio na EMEI Ilha da Pintada. Com 17 anos, já fazia estágio na EEEF Carmem Alice Laviaguerre, e me formei professora. Aos 18 estava grávida e me casei. Aos 19 passei no vestibular da UFRGS e

ingressei em um sonho. Na época, somente uma pessoa da minha família tinha um diploma universitário, mas ela se viu grávida novamente. No final do primeiro semestre, tinha duas filhas pequenas e uma faculdade inteira pela frente...

Quem pensas tu que eu sou? Sou mãe e com 22 anos me separei, com duas filhas pequenas e metade da faculdade pela frente. São marcas de uma trajetória única, mas muito comum... Mães são mães acima de tudo e ainda me pergunto se as minhas ações foram por elas ou por mim...

Quem pensas tu que eu sou? Sou ainda estudante de Pedagogia que ingressa em dois concursos públicos quase que simultaneamente. Tenho pela frente praticamente dois semestres até me formar e agora enfrento mais dois desafios: uma primeira série e uma quarta série, sem possuir um carro, em duas escolas - Jardim Leopoldina em Porto Alegre e Estância Velha em Canoas, carregando entre um ônibus e outro os materiais das escolas e da faculdade...

Quem pensas tu que eu sou? Sou Pedagoga formada na UFRGS que engata uma pós-graduação patrocinada pela Prefeitura de Canoas, em Supervisão Educacional, que nem era o que eu queria, mas era a oportunidade que eu tinha... Exerci durante 10 anos da minha vida essa função, em três escolas diferentes.

Quem pensas tu que eu sou? Sou mesária na Zona Sul de Porto Alegre, onde encontrei meu cunhado e, conversando com ele, perguntei sobre o Maicon, que foi meu colega no Ensino Fundamental. Trocas de perfil nas redes sociais, conversas de quem não se via há muito tempo, encontros e uma construção de família que se perpetua durante esses anos, desde 2007.

Quem pensas tu que eu sou? Sou aquela que constrói uma nova família, uma nova vida, que decide morar em Canoas e faz dessa cidade sua morada. Sou mãe novamente, Léia e Laís ganharam, com 10 anos de diferença, a Lilith. Confesso que são a melhor parte da vida, que o meu melhor são elas quem têm...

Quem pensas tu que eu sou? Sou carregada de histórias e hoje sou a esposa do Maicon, aquele que se inspirou nas correções de atividades, nos portfólios e nas notícias diárias da profissão e se tornou Pedagogo, hoje Orientador Educacional. Além da família, compartilhamos também nossa profissão.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a segunda filha do seu Gustavo, que tem cinco irmãs, ele que foi embora desta vida cedo demais, não vendo no que nos tornamos, nem os três diplomas universitários conquistados depois do meu. Sou a única que ele carregou, meio a contragosto, até o altar. Sou a que deu a primeira

neta, a que primeiro percebeu no estudo a única maneira de mudar a realidade e, certamente, a mais brígona, mas a única que viu formada...

Quem pensas tu que eu sou? Sou filha da Dona Maria, que não para de trabalhar, estudar, que vê muito dela em si. Sou a mãe da Léia, quase formada em Economia, e da Laís, quase formada em Ciências Contábeis, ambas na UFRGS, para alegria da mamãe aqui. Sou mãe da Lilith, que está quase tendo que fazer suas escolhas também, ingressando na adolescência.

Quem pensas tu que eu sou? Sou professora da rede municipal de Canoas há 20 anos, transitei nos diferentes espaços pedagógicos, primeiro como docente e depois como supervisora educacional. Retornei para a sala de aula em 2018. Na maior parte desse tempo, atuei em classes de alfabetização. Desde 2020, sou professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, lugar onde construo diariamente o meu fazer docente.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a que fez Magistério (1997) em Guaíba, um município da região metropolitana de Porto Alegre; Pedagogia: Séries Iniciais na UFRGS (2004); Pós-graduação em Supervisão Educacional na Unilasalle (2005); Ludopedagogia, Alfabetização e Letramento (2020); Educação Especial Inclusiva (2021) na IERGS/UNIASSELVI e Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação na Ulbra (2021). A Figura 3, na sequência, traz uma linha do tempo.

Figura 3 - Linha do tempo na trajetória escolar e profissional



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quem pensas tu que eu sou? Sou a professora que traz consigo as convicções pedagógicas e que vê o *brincar* como um instrumento metodológico importante na construção das personalidades e na aprendizagem de cada ser humano. Sou a alfabetizadora que acredita que a ludicidade se faz presente e é uma aliada para conseguirmos alcançar nossos objetivos ao auxiliar as crianças na construção de habilidades e competências para se alfabetizarem.

Quem pensas tu que eu sou? Sou construção da vida, da formação e da prática pedagógica que entende que o ato de *brincar* sempre esteve presente na formação da personalidade humana, porém foi Froebel² o primeiro educador que justificou o uso do brincar nos processos de aprendizagem das crianças, explicando que o brincar desenvolve os aspectos físico, moral e cognitivo, indispensáveis para a formação das nossas personalidades. Sou aquela que, no magistério, tinha muitas atividades direcionadas a dinâmicas e brincadeiras para auxiliar as crianças em suas aprendizagens, mas sem muito aprofundamento teórico. Costumo dizer que o magistério me ensinou a prática, enquanto a pedagogia ensinou a teoria, porque quando ingressei na faculdade tive duas professoras que marcaram minha maneira de ser e pensar na docência hoje - Tânia Ramos Fortuna, na parte da Ludicidade e Iole Maria Faviero Trindade na parte de Alfabetização. Com a professora Iole experienciei, através de uma Bolsa de Iniciação Científica, a pesquisa acadêmica através do projeto: Memória da Cartilha – onde observamos os processos de alfabetização em determinados períodos históricos e as conexões estabelecidas entre a alfabetização no Brasil e em Portugal.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a que busca pensar nos alunos. Ao entender as minhas *crenças pedagógicas* sobre alfabetização e letramento, fez-se necessário relatar que meu trabalho baseou-se em Ferreiro e Teberosky (1999), mas trouxe aspectos do letramento de Soares (2014; 2020). Penso na alfabetização como um processo contínuo, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999) e busco aspectos da oralidade relacionados à escrita trazidos por Kleiman (1995), também nas perspectivas da UNESCO (2023) quanto à alfabetização. Todas essas teorias nortearam meu trabalho e busco, sempre, a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa. Contudo, não abandono estratégias como o traçado de letras, a orientação e organização espacial, correções orais e escritas, pois considero esses

² Froebel foi Filósofo, nascido na Alemanha em 1782, criador do Kindergarten (Jardim de Infância). In: Froebel e a concepção de jogo infantil. (Kishimoto, 1996)

conceitos importantes, pois são regras estabelecidas socialmente e que fazem parte da vida cotidiana dos alunos.

Nesta perspectiva, vale ressaltar o que diz a Unesco sobre a alfabetização:

A alfabetização é um direito humano e as bases para a aprendizagem ao longo da vida. Capacita indivíduos, famílias e comunidades e melhora a sua qualidade de vida. Por causa de seu "efeito multiplicador", a alfabetização ajuda a erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, conter o crescimento populacional, a alcançar a igualdade de gênero e assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. (Unesco, 2023).

Quem pensa tu que eu sou? Ao alinhar-me com essa ideia, ao planejar as atividades para as turmas do bloco de alfabetização, meu objetivo é contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender a função social da leitura e da escrita na sociedade em que vivem. Pretendo, com este discurso que visa aprendizagens mais significativas, ir muito além do que propuseram Ferreiro e Teberosky (1999), que se concentraram em iniciar e dar destaque ao nome da criança, utilizando textos e histórias. Contextualizo as atividades antes de aplicá-las, utilizo materiais escritos diversificados, filmes, músicas, internet, para alfabetizar, porque acredito que cada criança aprende de uma maneira e temos que utilizar várias metodologias ao ensinar. A Psicogênese da Leitura e da Escrita embasou o meu trabalho no que diz respeito ao processo de alfabetização de cada criança, ao respeitar a escrita de cada um e as estratégias que usam para passar de um nível para outro até alcançarem a alfabetização.

Quem pensa tu que eu sou? A que para entender sobre esse processo de alfabetização, buscou como referencial teórico Ferreiro (1985), percebendo suas contribuições sobre o processo de alfabetização, bem como o início da escolarização das crianças. O autor afirma que:

É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita... É necessário entender que a aprendizagem da linguagem escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transição: é a construção de um sistema de representação. (Ferreiro, 1985, p.105).

Quem pensa tu que eu sou? A que fez seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia sobre a imagem que as crianças têm do Ser professora, que expressam através de desenhos, cartinhas e falas cotidianamente durante o nosso fazer docente. Na ocasião, busquei fazer um paralelo entre a imagem que eu carregava do que era ser professora, o que as crianças pensavam e o que este ser significava para a sociedade.

Quem pensas tu que eu sou? A professora pesquisadora que vem participando de diversos espaços de Formação Continuada no município em que atua. Ao participar desses espaços, percebo o quanto faz falta ter mais conhecimentos teóricos sobre o que realizo na prática e, assim, busquei qualificar minhas propostas e me tornei uma professora-pesquisadora, não só verificando meus conhecimentos, mas questionando se estão ou não sendo facilitadores de aprendizagens para os alunos, percebendo o que e como o aluno pensa para estabelecer suas relações e construções. Como traz Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p.16).

Quem pensas tu que eu sou? Sou a Coordenadora Pedagógica do Espaço Alfa Brincar, conjunto de uma vivência pessoal e profissional compartilhada dentro da nossa família. É um espaço que atende crianças de 6 até 12 anos no turno inverso ao da Escola, que possui atendimentos psicopedagógicos, neuropsicopedagógicos e de reforço escolar, além de oficinas diversificadas para as crianças.

Quem pensas tu que eu sou? Sou a mestrande que conseguiu uma vaga em meio à dor da despedida daquela avó que deu origem ao meu nome, que fez todo o processo de seleção em meio a dias tristes e mais tristes, e uma entrevista três dias depois de sua partida. Sou a que dessas vivências fez surgir as inquietações que me trouxeram a esta pesquisa, para ir além das minhas convicções e para buscar aperfeiçoar, entender, repensar aquilo que na prática tenho visto dar resultados. Para isso, foi necessário construir a relevância acadêmico-científica apresentada no próximo capítulo.

3.2.1.2 Relevância acadêmico-científica

Para entendermos a relevância acadêmico-científica desta pesquisa e atrelá-la à linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, levamos em conta que a Universidade:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior). (Unilasalle, 2023).

Assim, esta pesquisa busca colaborar para a formação docente entre os pares, visibilizando a ação-reflexão-formação sobre as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa nos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental do Município de Canoas. Para isso, foi necessário examinar as pesquisas acadêmicas sobre o tema, inicialmente filtrando os últimos cinco anos (2018, 2019, 2020, 2021, 2022) em plataformas de busca reconhecidas: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e tendo como descritores: “Ludicidade e aprendizagem significativa”; “Ludicidade e pesquisa-ação-formação” e “Ludicidade no município de Canoas/RS”.

Utilizamos como descritor inicial: “Ludicidade e aprendizagem significativa”. Sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tivemos um total de 1.468.892 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação. Então, chegamos a 6.695 trabalhos. Com o mesmo descritor, pesquisamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e encontramos um total de 447 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e assunto: Ludicidade, e ficamos com um total de 13 trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa e criteriosa dos títulos e resumos, foram delimitados cinco trabalhos.

Ao refletir sobre a importância da pesquisa em bibliotecas reconhecidas e visando construir o estado do conhecimento desta pesquisa, entendemos que:

Parte considerável do trabalho de pesquisa consiste na utilização de recursos fornecidos pelas bibliotecas. Isso é verdadeiro não apenas para as pesquisas caracterizadas como bibliográficas, mas também para os demais delineamentos. Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado. (Gil, 2008, p.60).

A busca com o descritor: “Ludicidade e aprendizagem significativa”, como já mencionado anteriormente, sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, resultou em um total de 1.468.892 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação. Então, obtivemos um total de 6.695 trabalhos. Com o mesmo descritor, pesquisamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e encontramos um total de 447 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e assunto: Ludicidade, e ficamos com um total de 13 trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa dos títulos e resumos nas duas plataformas, chegamos em 5 trabalhos: 4 na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e 1 na BDTD, todas são dissertações de mestrado.

Para visualizar melhor as principais relevâncias do descritor: “Ludicidade e aprendizagem significativa”, montamos um quadro resumo:

Quadro 7 - Descritor: Ludicidade e aprendizagem significativa

continua

Descritor: Ludicidade e aprendizagem significativa
Referência ALVES, Sara Poltosi. Ludicidade e tecnologias na alfabetização: uma metodologia para o ensino híbrido. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26813. Acesso em: 20 nov. 2023.
Principais relevâncias: A autora destaca a importância da ludicidade no processo de alfabetização, propondo a adoção de uma prática inovadora capaz de dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o papel do professor se torna fundamental, exigindo dele uma reinvenção e um “pensar fora da caixa”. Isso requer uma reflexão sobre meios, recursos e métodos, conforme Freire (1996, p. 42) enfatiza, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Fundamentada nessa ideia, pode-se considerar que a mudança, a aceitação do novo e a adoção de métodos inovadores são práticas que jamais devem ser deixadas de lado. É absolutamente necessário que a revolução sobre as práticas tradicionais aconteça, e que a compreensão e aceitação de que mudar é preciso se torne uma prioridade, a fim de alcançarmos os objetivos de aprendizagem que almejamos.

Referência

PINTO, Isadora Gobi. **As percepções das alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre sobre suas práticas e a aprendizagem significativa**. 2022. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade La Salle Canoas, Canoas, 2022.

Principais relevâncias:

Segundo a autora: Os resultados mostram que os saberes docentes e as práticas relacionadas a uma aprendizagem significativa no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão conectados aos seguintes pontos: 1) A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que sejam potencializadores da aprendizagem e da prática pedagógica; 2) O uso de diferentes recursos para aprimorar e acrescentar às atividades cotidianas diárias, de forma a engajar e motivar os estudantes; 3) No trabalho e fomento da autonomia, da criatividade e da criticidade a partir de propostas pedagógicas emancipatórias no contexto da alfabetização e do letramento; 4) No investimento de formações continuadas voltadas aos saberes curriculares, às metodologias ativas e à linguística. 5) No conhecimento das diferentes áreas da alfabetização e letramento, em específico na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky.

Referência

SANTOS, Juliana Jesus dos. Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11372148#. Acesso em: 20 nov. 2023.

Principais relevâncias:

A autora traz como campo empírico a Educação Infantil e cita que a pesquisa possibilitou desvelar que as propostas curriculares analisadas em âmbito Federal, Estadual e Municipal dialogam com a formação continuada de educadores, possibilitando alinhá-las às suas propostas curriculares, levando o educador/a a ser protagonista da sua formação pessoal e à transformação de sua prática educativa, por meio de formação continuada e de uma didática alicerçada nos campos de experiências das crianças a partir das interações e brincadeiras. Quanto à ludicidade, foi comprovado, através de documentos oficiais, que as interações e as brincadeiras devem estruturar essa etapa da Educação Básica como eixos estruturantes para desenvolver o processo de educar e cuidar na educação infantil.

Referência

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano**: interrogações sobre a formação continuada. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1471>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Principais relevâncias:

Ressalta-se que os processos formativos revelaram algumas contradições: as lacunas com relação ao suporte necessário à prática pedagógica, tornando-se, em alguns casos, uma cobrança para executarem aquilo que foi repassado nos cursos, contradizendo a proposta do protagonismo docente, indicado pelas formadoras. As entrevistas revelaram que as professoras não enfatizaram uma concepção pedagógica de alfabetização e manifestaram reconhecimento da abordagem sociointeracionista de aprendizagem em acordo com as diretrizes do município e orientações recebidas nas formações da SME. Foi possível inferir que existem fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização, consciência fonológica e ludicidade nos processos formativos das professoras que atuam no 1º ano, dificultando a transformação da ação docente, pois as professoras aprendem como fazer, porém não compreendem a relação com a teoria, isto é, não atingem a consciência da práxis pedagógica para garantir às crianças o direito à infância e à aprendizagem da alfabetização.

Referência

SOUZA, Aline Gomes de. **Jogos de alfabetização**: uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino. 2020. 242 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Principais relevâncias:

Os resultados revelaram, no que se refere às concepções teóricas subjacentes aos jogos de alfabetização analisados, sintonia quanto às concepções teóricas e propostas didáticas. As proposições acerca do tratamento da língua escrita, seu ensino e aprendizagem analisados se aproximam de perspectivas construtivistas, distanciando-se, conseqüentemente, de abordagens mais tradicionais. Os conhecimentos linguísticos enfocados nos jogos de alfabetização investigados são variados e propõem a aprendizagem de diferentes aspectos da linguagem, unidades linguísticas e habilidades. No que se refere aos aspectos linguísticos, percebemos que a maioria dos jogos é do tipo sonoro e gráfico/alfabético. Quanto às unidades linguísticas, a maior parte delas enfoca sílabas e palavras. Já com relação às habilidades, constatamos que predominam atividades de identificação. Nessa direção, percebemos a importância de conhecer os conhecimentos inerentes aos jogos de alfabetização para orientar a aprendizagem dos alfabetizandos de acordo com as necessidades de aprendizagem que eles apresentam. No que diz respeito às orientações pedagógicas dos jogos de alfabetização direcionadas aos professores presentes nos manuais didáticos das coleções de jogos analisadas, identificamos indicações para o uso dos jogos que buscam orientar os professores e professoras antes, durante e após o uso desses recursos, além de sugestões para modificá-los, tornando-os, por exemplo, mais ou menos desafiadores. Dessas orientações, as sugestões de encaminhamentos a serem realizados antes dos jogos apresentaram maior frequência nos manuais didáticos dos jogos analisados. Em linhas gerais, percebemos que as orientações pedagógicas analisadas revelam uma série de medidas indispensáveis quando os jogos de alfabetização são usados com finalidade de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, revelam o potencial do jogo de se desdobrar em outras reflexões. Os resultados obtidos apontam a necessidade de ampliar o debate científico e pragmático sobre o tratamento didático e pedagógico dado aos jogos de alfabetização, tanto no que se refere ao processo de concepção e elaboração desses recursos, quanto aos usos desses materiais e seus respectivos manuais didáticos.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2023).

Ao analisar as discussões realizadas pelas autoras acerca do descritor: *ludicidade e aprendizagem significativa*, percebeu-se que Alves (2022) traz a importância de os professores estarem abertos à novidade, de terem a capacidade de flexibilização e reflexão para adaptarem outras metodologias que auxiliem na prática pedagógica e efetivem as aprendizagens dos alunos e a utilização das metodologias ativas como aliadas nesse processo.

Pinto (2022) faz reflexões importantes sobre ludicidade, alfabetização e aprendizagem significativa trazendo que a conexão dos saberes docentes e as práticas relacionadas a uma aprendizagem significativa:

[...] estão conectados aos seguintes pontos: 1) A valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, de forma que sejam potencializadores da aprendizagem e da prática pedagógica; 2) O uso de diferentes recursos para aprimorar e acrescentar as atividades cotidianas diárias, de forma a engajar e motivar os estudantes; 3) No trabalho e fomento da autonomia, da criatividade e da criticidade a partir de propostas

pedagógicas emancipatórias no contexto da alfabetização e do letramento; 4) No investimento de formações continuadas voltadas aos saberes curriculares, às metodologias ativas e à linguística. 5) No conhecimento das diferentes áreas da alfabetização e letramento, em específico na teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky. (Pinto, 2022, p.8.).

Apesar de Santos (2021) ter como campo empírico a Educação Infantil, alguns apontamentos são relevantes, mostrando que os documentos curriculares em âmbito Federal, Estadual e Municipal podem dialogar com a formação continuada de educadores, fazendo com que eles estejam em concordância com as práticas pedagógicas. Além disso, o protagonismo dos educadores, tendo como proposta uma formação continuada alicerçada nos campos de experiências, interações e brincadeiras, também traz a ludicidade como eixo estruturante para desenvolver o processo de educar e cuidar na Educação Infantil.

Soares (2018) já falava da importância de alicerçar a formação continuada de professores a práticas educativas lúdicas, ressaltando que os processos formativos entram em contradição quando exigem a execução daquilo que é repassado deixando de lado o protagonismo docente. Essa fragilidade nos mostra que não podemos mostrar estratégias metodológicas se não realizarmos uma ação-reflexão sobre a prática exercida pelos professores, buscando alinhar a teoria e a prática pedagógica.

Por fim, Souza (2020) ressalta a importância de conhecer como os jogos de alfabetização podem auxiliar nas aprendizagens dos alunos, que tipos de conhecimentos eles irão propor. Só existirá intencionalidade na proposta educativa lúdica se o jogo tiver por finalidade a aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos esses cinco documentos, surgiram apontamentos sobre o descritor: *Ludicidade e aprendizagem significativa*, que serviram como reflexão para esta pesquisa. A ludicidade é sempre referenciada como prática importante e que favorece a aprendizagem. Aliada a essa prática, vem a importância de propostas de formação continuada tendo como base os documentos curriculares, o protagonismo docente e a intencionalidade na hora de selecionar as práticas educativas lúdicas para que favoreçam a aprendizagem significativa. Porém, pouco se fala em aprendizagem significativa trazendo David Ausubel como referencial teórico.

No segundo descritor utilizado: *Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental*, sem a aplicação de filtros no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tivemos um total de 1.322.979 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais,

utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação, e chegamos a 10.339 trabalhos. Com o mesmo descritor, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos um total de 121 trabalhos. Ao refinar a busca, utilizamos o filtro do ano: 2018 até 2022 e ficamos com um total de 60 trabalhos. Ao colocarmos o filtro Pós-graduação em Educação, ficamos com três trabalhos. Ao realizar a leitura cuidadosa dos títulos e resumos nas duas plataformas, chegamos em quatro trabalhos: três na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e um na BDTD, entre dissertações e teses.

Quadro 8: Descritor: Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental

continua

Descritor: Ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental
Referência NOIS, Leticia Joia de. O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise das narrativas de crianças. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14669. Acesso em: 20 nov. 2023.
Principais relevâncias: A autora traz que a pesquisa pretende responder às seguintes questões: O que acontece em relação à ludicidade quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental? Há diferença entre brincar no último ano da Educação Infantil e brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de depoimentos de narrativas infantis?
Referência OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita. JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: história e memória de práticas lúdicas no ensino primário no piauí (1932-1961). 2019. 179 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
Principais relevâncias: A presente Tese tem como objeto de estudo as práticas lúdicas entre os anos de 1932 – 1961, no ensino primário do Piauí e traz à tona que o Movimento da Escola Nova, ocorrido no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, que associava a escolarização a uma peça fundamental para o desenvolvimento do país, passou a adotar práticas lúdicas como recurso didático ao ensino primário com o intuito de despertar o interesse e a aprendizagem infantil.
Referência LEMES, Raquel Karpinski. Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição. 2022. 313 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519. Acesso em: 20 nov. 2023.

Principais relevâncias:

A importância desta pesquisa reside no fato de que a transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais traz alterações significativas para as crianças que estão nessa etapa da Educação Básica. Além da troca de professores(as), colegas e até de espaço escolar, a aprendizagem, outrora centrada nos eixos das interações e da brincadeira, começa a ser substituída por uma rotina mais rigorosa, com conteúdos mais sistematizados e avaliações complexas. Nosso trabalho observou que a transição entre as etapas se mostra desafiadora por conta do desconhecimento por parte dos(as) professores(as) sobre políticas educacionais, ausência de formação e debate local, ocasionando entendimentos diversos em relação às especificidades de uma etapa e outra. Destacamos, também, as descontinuidades existentes entre os dois espaços analisados: a redução no tempo de brincar, a não realização de brincadeiras como processo para aprendizagem das crianças e, de certa forma, o foco nos conteúdos do Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas ao letramento e à alfabetização em seus modelos tradicionais.

Referência

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonça. **Metamorfoses formativas**: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. 281 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26516?mode=full>. Acesso em: 20 nov. 2023.

Principais relevâncias:

Com a vigência da Lei nº 11.274, de 2006, que dispõe sobre a alteração do Ensino Fundamental (EF) de oito para nove anos, crianças com seis anos de idade passaram a ser matriculadas no primeiro ano do EF. Com isso, tem sido exigido delas um maior número de responsabilidades e conteúdos, o que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, reduzindo ou eliminando os tempos e espaços da atividade lúdica na sua vida escolar. É como se a partir desse momento, a criança precisasse assumir outra postura, voltada muito mais para o mundo do trabalho e para a sociedade da informação – mesmo ainda estando na infância.

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2023).

Refletindo sobre as análises trazidas nesses quatro documentos, percebeu-se que as atividades lúdicas vêm sendo discutidas há muito tempo e são vistas como importantes para as aprendizagens. Fala-se muito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e da ruptura dessas atividades entre um espaço e outro, em razão da organização curricular, espaços e tempos diferenciados e até das metodologias que cada professor utiliza.

Nois (2021), Lemes (2022) e Pereira (2018) abordam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Eles tentam compreender por que acontece uma ruptura nas atividades lúdicas proporcionadas e como se dá esse processo. Refletem sobre a criança enquanto sujeito, que assume uma nova função social. O brincar, por estar tão presente na vida das crianças, é alvo de estudo em diversas ciências, todas buscando compreender essa atividade e o papel dela no desenvolvimento das crianças.

Oliveira (2019) analisa as práticas lúdicas entre os anos de 1932/1961, no ensino primário do Piauí, durante o Movimento Escola Nova, que passou a adotar

práticas lúdicas como recurso didático ao ensino primário com o intuito de despertar o interesse e a aprendizagem infantil. Traz que:

As brincadeiras proporcionam aprendizagem, pois as crianças levam para as brincadeiras aquilo que aprendem no seu cotidiano, fazendo essa articulação, elas expressam sua visão de mundo, por isso os diferentes usos que a criança faz do brinquedo está relacionado ao seu contexto cultural. (Oliveira, 2019, p.112).

Ao analisarmos esses quatro documentos, surgiram apontamentos que nos remeteram ao descritor: *Ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental*. Isso está muito relacionado à preocupação com a ruptura das práticas pedagógicas lúdicas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conforme apontado por Nois (2021), Lemes (2022) e Pereira (2018). Eles argumentam que essa transição não deveria existir, pois as crianças têm praticamente a mesma faixa etária e deveriam ter mais momentos de aprendizagem através de brincadeiras. Já Oliveira (2019) nos traz que as práticas pedagógicas lúdicas são utilizadas há muito tempo para despertar o interesse e a aprendizagem infantil. E como relevância a este estudo, eles fazem referência às diferentes concepções de infância, à brincadeira como atividade que proporciona aprendizagem e que se diferencia de uma cultura para outra. Percebeu-se, também, que não existe, neste momento, nenhuma dissertação ou tese que trate, exclusivamente, da ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O objetivo ao pesquisar o descritor: *Ludicidade no município de Canoas-RS* foi analisar as pesquisas que aconteceram no município sobre a ludicidade, sem nos restringir às redes de ensino públicas ou privadas, mas concentrando-nos nas práticas educativas lúdicas enquanto pesquisa.

Mesmo sem a aplicação de filtros na pesquisa inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, encontramos um total de 1.500.570 trabalhos. Para delimitar e refinar ainda mais, utilizamos como tipo: Mestrado e Doutorado; ano: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; idioma: Português; área de conhecimento: Educação, e área de concentração: Educação. Então, obtivemos 11.759 trabalhos. Após a leitura criteriosa de títulos e alguns resumos, nenhum dos trabalhos trouxe a ludicidade no município de Canoas/RS em suas pesquisas. Com o mesmo descritor, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos dois trabalhos, sem a aplicação de filtros nesse caso, uma vez que nenhum fazia referência ao que realmente procurávamos.

Esse descritor destaca a originalidade da nossa pesquisa. Nela, tratamos sobre as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

3.2.1.3 Relevância social

Soares (2004) aborda o letramento como uso social da escrita, conferindo a ela uma função e um significado para a sua aprendizagem. Consolidar a leitura e a escrita possui, de fato, um aspecto de inserção social. Além disso, ressalta que esses dois elementos são indissociáveis, simultâneos e interdependentes:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (Soares, 2004, p. 96).

A criança constroi seus aprendizados a partir do uso de materiais escritos e das vivências que traz consigo, associando-os à sua realidade e às suas práticas sociais. Por essa razão, é fundamental atribuir sentido a esse processo de alfabetização, garantindo que ele tenha um significado e uma utilização nas práticas sociais de leitura e escrita.

As políticas públicas sobre alfabetização no Brasil têm uma trajetória descontínua, com alterações nos conceitos e metodologias. A história da alfabetização no Brasil é um processo complexo que passou por diversas fases ao longo dos séculos, como mostra a Figura do resumo a seguir.

Figura 4 - História da alfabetização no Brasil

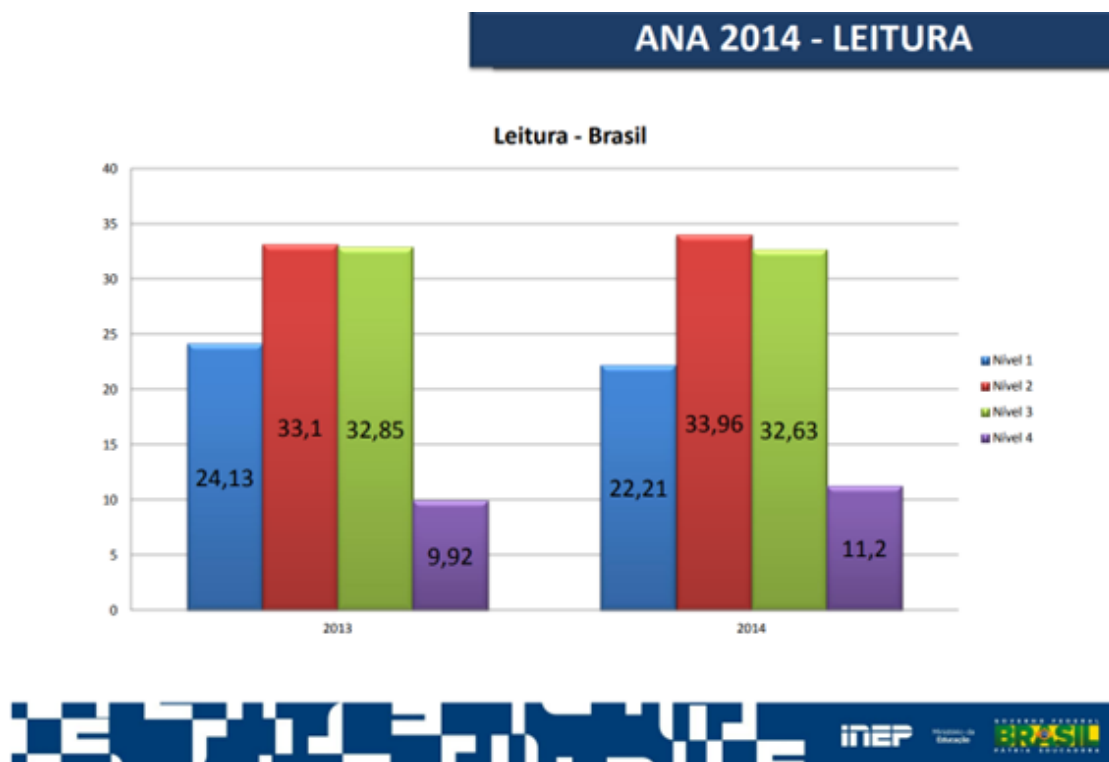


Fonte: produção da autora com base em Amorim (2023) e MEC (2023).

A alfabetização no Brasil é um processo em constante evolução e, embora tenha tido alguns avanços significativos, ainda tem muitos desafios a serem enfrentados. Fizemos uma comparação dos dados mais recentes sobre alfabetização, tanto no Brasil quanto no Município de Canoas, para contextualizar os desafios presentes e o que os dispositivos legais trazem sobre o período de alfabetização inicial.

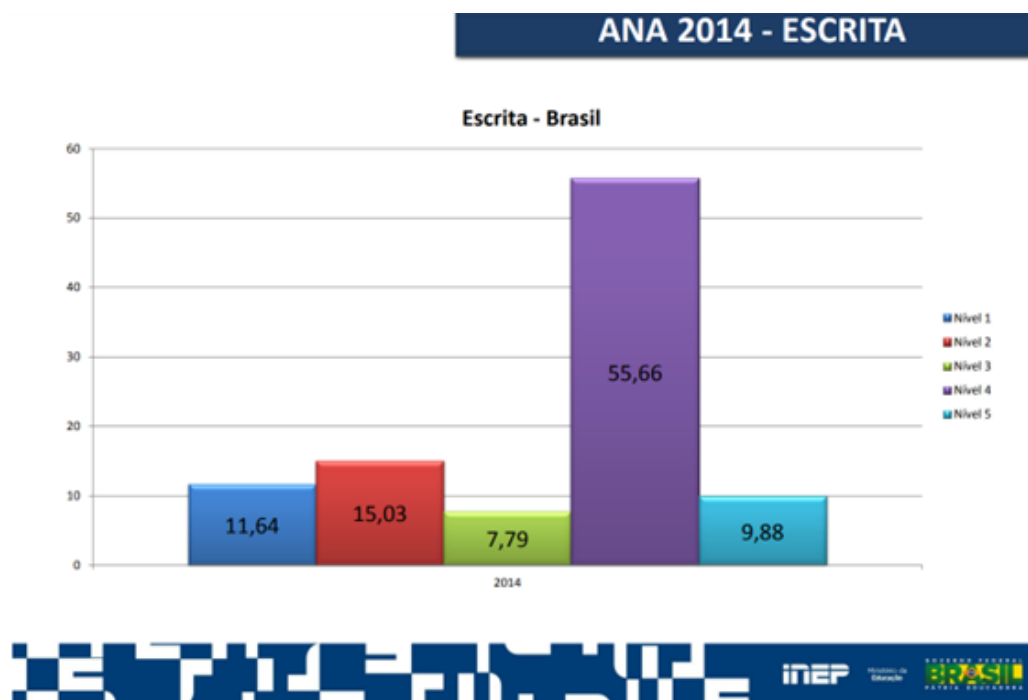
Atualmente, no Brasil, os indicadores mais recentes sobre a eficácia dos processos de alfabetização foram apresentados nos dados da Prova de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Essa avaliação estava direcionada a unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. Ela se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização, trazendo os dados existentes de 2014. As Figuras 5 e 6, na sequência, apresentam o panorama.

Figura 5 - Resultado ANA 2014 - Leitura



Fonte: Relatório ANA (INEP, 2015)

Figura 6 - Resultado ANA 2014 - Escrita



Fonte: Relatório ANA (INEP, 2015)

Esses dados remetem ao Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabelecem como meta 5 “Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014) para a década 2014-2024. No entanto, alcançar essa meta tem sido desafiador devido a diversos fatores, como as desigualdades sociais, elementos externos à escola, metodologias inadequadas e descontinuidades nas políticas públicas, que impactam diretamente o processo de alfabetização na Idade Certa.

A BNCC diminui a consolidação do processo de alfabetização para o 2º ano do ensino fundamental e volta-se para a ação pedagógica e às práticas sociais, dando maior autonomia e protagonismo na vida social dos estudantes:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 63).

No município de Canoas, em 2018, foi criado o Referencial Curricular de Canoas, fundamentando-se na BNCC para sua elaboração. Esse processo envolveu a participação colaborativa dos professores da Rede Municipal de Educação de Canoas. Esse documento define as competências do Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Quadro 9 - Competências do Componente Curricular de Língua Portuguesa segundo o RCC

continua

Competências de Língua Portuguesa
Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

conclusão

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: RCC (Canoas, 2018, p. 36.)

No município de Canoas, existem também avaliações específicas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ação desenvolvida através do Pacto de Alfabetização na Idade Certa, a partir da utilização de testagens específicas, seguindo orientações da metodologia utilizada na Rede Municipal de Educação. Abaixo seguem os dados referentes a 2022:

Figura 7 - Dados do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (2022)

ANOS	Nº ESTUDANTES MATRICULADOS	Nº ESTUDANTES REALIZARAM O TESTE	Nº DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO ≥ 2/2 DECODIFICAÇÃO	Nº DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO ≥ 3/4 EM FLUÊNCIA DE LEITURA	Nº DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO ≥ 5/8 COMPREENSÃO E EXPRESSÃO ORAL	Nº DE ESTUDANTES COM APROVEITAMENTO ≥ 10/14	% DE ESTUDANTES REALIZARAM	% DECOD.	% FLUÊN.	% COMP.	TOTAL % ≥10/14
1º ANOS	2738	2077	640	407	1776	643	75,9%	30,8%	19,6%	85,5%	31,0%
2º ANOS	2898	2335	1163	903	1970	1059	80,6%	49,8%	38,7%	84,4%	45,4%
REDE	5636	4412	1803	1310	3746	1702	78,3%	40,9%	29,7%	84,9%	38,6%

Fonte: Canoas (2023).

Analizando esses dados e documentos, percebeu-se o quanto a ação pedagógica e as práticas sociais estão em destaque fazendo com que as contribuições de Magda Soares sejam evidenciadas. Além disso, observou-se que a meta de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental está longe de ser alcançada. Voltando nosso olhar para a BNCC, percebemos a

importância de se utilizar práticas educativas lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

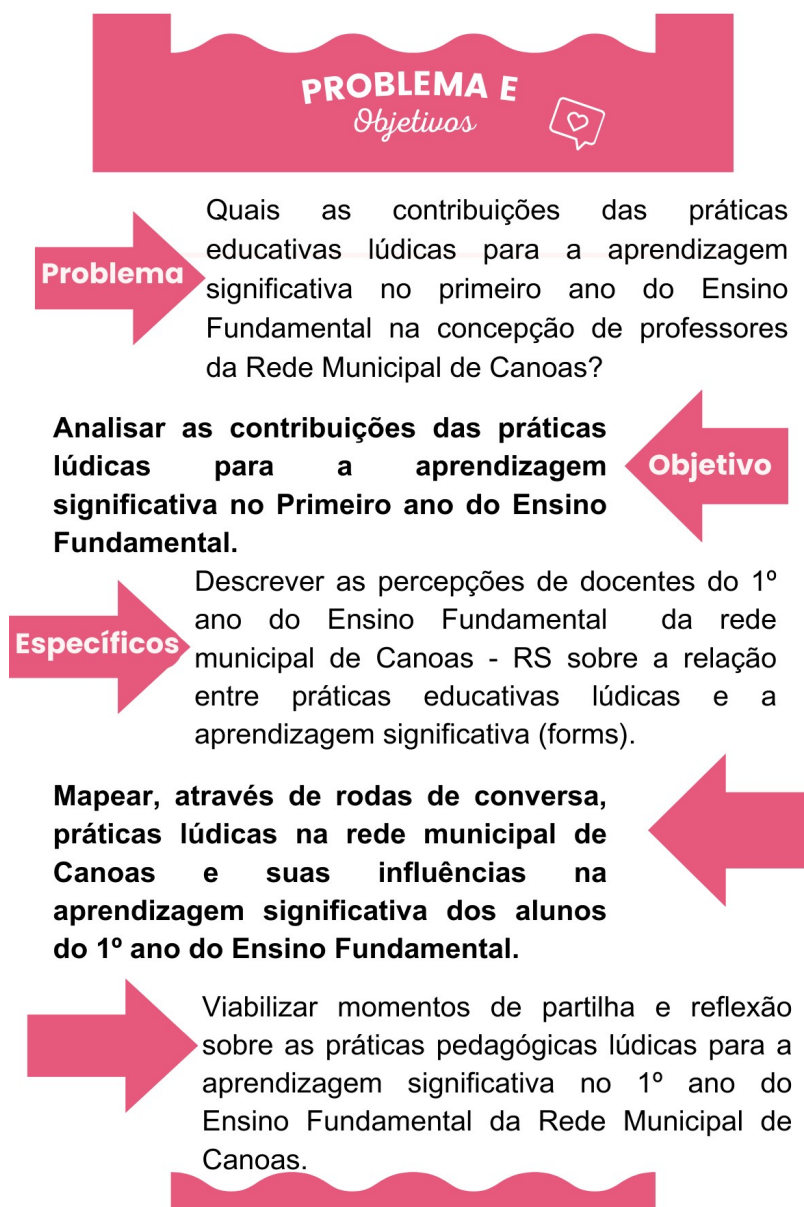
A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (Brasil, 2018, p.58).

A relevância social desta pesquisa reside em investigar sobre a alfabetização na Idade Certa, trazendo a importância das práticas educativas lúdicas para que haja uma aprendizagem significativa. Isso visa assegurar que as crianças, nessa etapa da escolarização, tenham seus direitos assegurados conforme os documentos oficiais. Além disso, busca-se valorizar o protagonismo infantil e as práticas sociais de leitura e escrita. Para isso, na perspectiva metodológica de Pesquisa-Ação-Formação, faz-se necessário um processo de reflexão sobre a prática, oportunizando espaços de discussão entre as teorias e as práticas educativas lúdicas a fim de perceber suas contribuições.

3.2.2 O problema e os objetivos do estudo

A partir das inquietações presentes nesta pesquisa, elegemos o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos:

Figura 8 - Problema e objetivos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora, 2023

Os índices de alfabetização apresentados anteriormente e as reflexões sobre a importância das práticas lúdicas, a exemplo do que afirma Luckesi (2014, 2023), nos levaram a eleger como problema desta pesquisa: “Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede Municipal de Canoas?” Justifica-se o objetivo geral: “Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental”, através desta proposta de Pesquisa-Ação-Formação, em que os professores do 1º ano do Ensino

Fundamental da Rede Municipal de Educação fizeram uma reflexão entre teorias e suas práticas, pensando coletivamente com seus pares. Com essas reflexões, apontamos os objetivos específicos:

- a) Descrever as percepções de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS sobre a relação entre as práticas educativas lúdicas e a aprendizagem significativa (Google Forms)
- b) Mapear, através de rodas de conversa, práticas lúdicas na rede municipal de Canoas e suas influências na aprendizagem significativa dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.
- c) Viabilizar momentos de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

3.2 Campo empírico

A pesquisa-ação-formação aconteceu em parceria com a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, que foi criada em 2022. A instituição está vinculada à Diretoria de Apoio Pedagógico (DAP) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Canoas/RS e situa-se na Rua Major Ernesto Wittrock, nº 14, no Centro da cidade de Canoas/ RS. O espaço reúne todos os projetos formativos de professores e gestores da Rede Municipal de Educação. É o espaço formativo que acolhe os profissionais da Educação do Município de Canoas/RS, oferecendo diferentes formações e projetos que visam auxiliar a prática pedagógica e, assim, qualificar as aprendizagens dos estudantes dessa rede. Tem como projetos principais: Educação 4.0, Formação para Equipes Diretivas, Professores da Educação Infantil, Professores de Anos Iniciais, Professores de Anos Finais, Janelas Formativas, Ler para Viver, Ler a Vida, Escola Pesquisadora: Professor, Aluno, Comunidade, FEMUCITEC, Janelas Formativas, Matemática para Ler o Mundo. Na Figura 9 mostramos a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro.

Figura 9 - Casa de Formação Darcy Ribeiro



Fonte: Canoas (2023)

Conforme o Projeto da Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro³, o objetivo central é promover formações em formato mensal, no dia de planejamento do professor, tanto de forma presencial quanto online. Isso ocorre em colaboração com os grupos de trabalho de cada ano ou componente curricular. O site da Escola de Formação traz formações online para que se perpetuem nas diferentes áreas do conhecimento. Toda a programação mensal é divulgada via memorando⁴ e nos grupos de mensagens instantâneas das equipes pedagógicas. No site da Escola de Formação existem muitos projetos e formações para os professores da rede, visando qualificar o grupo de profissionais e incentivá-los na pesquisa sobre a prática pedagógica, bem como o protagonismo dos alunos durante esse processo.

3.3 Participantes do estudo

Esta pesquisa teve como participantes os professores do 1º ano do Ensino Fundamental que atuam na Rede Municipal de Educação de Canoas, que fica localizada no estado do Rio Grande do Sul. Sobre o município, podemos encontrar

³ Disponível no site: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao>

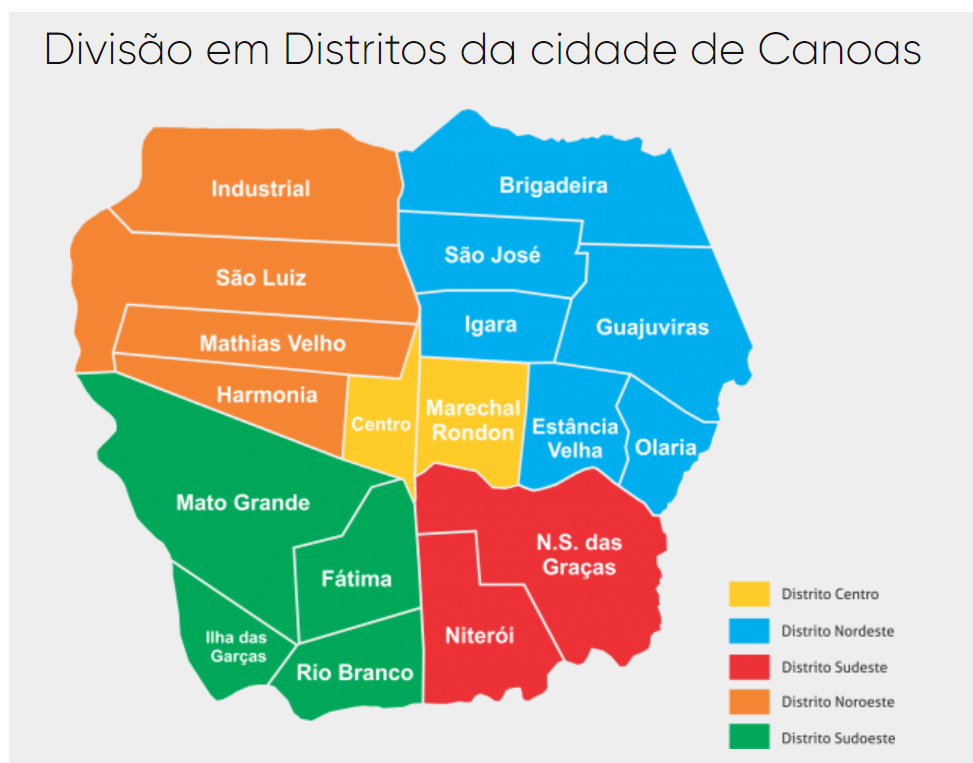
⁴ Sistema eletrônico de comunicação interna utilizado pela Prefeitura Municipal de Canoas.

as seguintes informações no site oficial da prefeitura:

Com mais de 80 anos de história, Canoas não foge do seu protagonismo na região metropolitana de Porto Alegre. Fundado em 1939, o município também conhecido como a Cidade do Avião, não para de alçar voo em direção ao desenvolvimento econômico e social. É dono de uma extensão geográfica de 131 mil km² e, segundo o IBGE, possui uma população superior a 340 mil habitantes. (Canoas, 2023).

O município de Canoas possui uma divisão territorial por quadrantes e conta com um total de 46 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas nesses quadrantes. Essa divisão foi estabelecida com base na proximidade e nas construções comunitárias e sociais que se formaram ao longo da história do município.

Figura 10 - Divisão territorial de Canoas/RS



Fonte: Canoas, 2023

Esta pesquisa-ação-formação foi direcionada aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental de Canoas/RS. Desde de 2006, com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, esses professores fazem parte dessa Rede, na qual sou professora desde 2003. Já transitei por diferentes espaços dentro das escolas por onde passei, atuando no 1º ano do Ensino Fundamental durante 8 anos intercalados nesse tempo. A escolha se deu porque, em 2023, fui professora regente de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e tenho a intenção de refletir com

meus pares sobre as práticas pedagógicas que garantam a alfabetização através de uma prática educativa lúdica nesse ano/série. Gatti *et al* (2019) afirmam que:

As reflexões, em sua maioria, trazem o olhar do próprio formador sobre o percurso realizado com destaque aos avanços, aprendizagens e limites da proposta, bem como, está presente o olhar do licenciando, por meio de excertos dos depoimentos extraídos de instrumentos avaliativos empregados na disciplina ou projeto. (Gatti *et al*, 2019, p.227).

Quando escolhemos trabalhar com práticas educativas lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental, compartilhamos nossas vivências enquanto professores. Isso envolve uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, metodologias e estratégias que visam possibilitar uma aprendizagem significativa e potencializar as aprendizagens e capacidades de cada aluno, levando-os a ter significado nesse processo de alfabetização em que estão inseridos. A partir de um levantamento através do Google Forms, percebemos detalhadamente as características específicas do grupo que participou da pesquisa. Na seção destinada à análise dos dados da presente dissertação, fornecemos dados como faixa etária, gênero, tempo de profissão e entendimento sobre as práticas educativas lúdicas.

3.4 Instrumentos para a coleta de dados

A coleta de dados para esta pesquisa se deu de duas maneiras: a primeira foi um questionário no Google Forms enviado às professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas. Esse instrumento de pesquisa serviu para traçarmos o perfil das participantes e permitiu perceber o conhecimento de cada uma sobre a temática. Segundo Gil (2008), ao elaborar um questionário:

As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; [...] h) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; a pergunta não deve sugerir respostas; [...] o número de perguntas deve ser limitado; o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas; [...] cuidados especiais devem ser tomados em relação à apresentação gráfica do questionário, tendo em vista facilitar seu preenchimento; o questionário deve conter uma introdução que informe acerca da entidade patrocinadora, das razões que determinaram a realização da pesquisa e da importância das respostas para atingir seus objetivos; o questionário deve conter instruções acerca do correto preenchimento das questões, preferencialmente com caracteres gráficos diferenciados. (Gil, 2008, p. 116-117).

Atentas a isso, foi incluída uma breve explicação na abertura do Google Forms, apresentando a pesquisa e informando que a participação seria voluntária e anônima. Além disso, também foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (Apêndice A). O questionário completo encontra-se no Apêndice B.

O segundo instrumento de coleta de dados foi o registro escrito das rodas de conversa desenvolvidas durante o curso de formação proporcionado. Quando se trata de uma investigação-ação-formação, podemos usar diversas técnicas para a coleta de dados, mas optamos pelas rodas de conversa a fim de proporcionar às participantes liberdade para se expressarem e contribuírem com seus relatos e reflexões. Segundo Barbier:

Na pesquisa-ação, os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O exame dos dados visa redefinir o problema e encontrar soluções (Barbier, 2002, p.55).

Para este instrumento também elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) para utilizar as falas de cada uma anonimamente a fim de contribuírem para a análise dos dados desta pesquisa. O roteiro para a roda de conversa encontra-se no Apêndice D.

3.5 Técnica de análise dos dados

Utilizamos Bardin (2011), que compreende à Técnica de Análise de Conteúdo a partir de três fases sequenciais: 1) pré-análise, 2) exploração do material, 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, para realizar a análise de dados pretendida nesta pesquisa.

Na pré-análise, organizamos o material a ser analisado, sistematizando as ideias iniciais do estudo. Nesta fase realizamos a seleção e leitura de documentos, além da formulação de hipóteses e objetivos. Como indica Bardin (2011):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. (Bardin, 2011, p.125).

A segunda fase consistiu na exploração do material, que envolveu a codificação do material e a definição das categorias de análise. Foi nessa etapa que iniciamos o tratamento dos resultados obtidos, seguido pela sua interpretação. Para a autora:

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a

aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, 2011, p.131).

Na última fase: tratamento dos resultados, inferência e interpretação, realizamos uma análise crítica e reflexiva do material coletado. A autora diz que nessa fase “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (Bardin, 2011, p. 131) e recomenda que “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 131).

As categorias, segundo Bardin (2011), são frequências encontradas nos dados coletados como se fossem gavetas. Dessa forma, elegemos duas categorias para a análise: *possibilidades das práticas lúdicas para o processo de alfabetização* e *limites das práticas lúdicas para o processo de alfabetização*. Essas categorias foram estabelecidas previamente, tendo em vista os objetivos do estudo.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos o percurso formativo e a análise dos dados obtidos, destacando as percepções sobre as práticas lúdicas na Alfabetização e o processo de formação continuada, bem como as categorias de análise pré-definidas: possibilidades das práticas lúdicas para a alfabetização e limites das práticas lúdicas para a alfabetização. Também elencamos outros achados, para além desta pesquisa, que emergiram durante o processo e que nos dão pistas para trabalhos futuros.

4. 1 O percurso formativo

No projeto inicial desta pesquisa-formação-ação, identificamos a necessidade de capacitação para práticas lúdicas na alfabetização e elaboramos um cronograma de curso de extensão, destinado a ser oferecido gratuitamente às professoras do 1º ano da Rede Municipal de Canoas. Esse curso foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e estava programado para iniciar em 02 de maio de 2024, em parceria com a Casa de Formação Permanente Darcy Ribeiro e a Unilasalle. Contudo, devido aos eventos climáticos catastróficos e à suspensão das atividades escolares em decorrência do volume excessivo das chuvas, a atividade não pôde ser realizada conforme o planejado, levando-nos a adiar e reestruturar o seu formato.

Para a inscrição, enviamos um Google Forms, que resultou em 20 inscritos inicialmente. Ao modificarmos o formato dos encontros para o modelo híbrido, devido à enchente que assolou nosso estado durante o mês de maio e afetou mais da metade do território de Canoas, apenas oito colegas conseguiram participar da formação, sendo que, desse total, seis participaram de forma assídua ⁵. Mesmo

⁵ No município de Canoas (RS) o poder público promulgou o decreto nº 176, de 6 de maio de 2024, declarando situação de anormalidade, classificando o desastre como nível III e decretando novas ações em resposta à calamidade. Também, esclarece o referido decreto, no inciso V, que 52% do município encontrava-se submerso pelas águas da enchente, fato que atingiu 80 mil residências e 180 mil habitantes canoenses. Com isso, foram afetadas, direta e indiretamente, as escolas municipais de Educação Básica de ensino. Destas, 23 escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e 18 escolas de Educação Infantil (EMEIs) ficaram submersas. As aulas ficaram suspensas por um longo período, já que as EMEFs que não foram atingidas tiveram seus espaços ocupados para o acolhimento de pessoas desabrigadas e de seus animais, deixando de atender 32.658 estudantes. A partir dessa realidade, todos os colaboradores do município, incluindo-se professores e gestores foram destinados ao auxílio e acolhimento das pessoas abrigadas nas escolas ou à distribuição de

diante dessa adversidade, realizamos o curso com três encontros online, via Google Meet, e um encontro presencial no Espaço Multicultural da Unilasalle. Por entendermos a formação continuada como um processo contínuo de troca com seus pares, fazemos referência a Gatti *et al* (2019):

Em consonância com o princípio que concebe a formação docente como um continuum e reconhecendo que as constantes mudanças presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo dos professores, envolvimento em processos formativos que os auxiliem a fazer face aos desafios da prática profissional. (Gatti *et al*, 2019, p.238).

Entendendo que o processo formativo deve promover reflexões sobre as teorias e práticas educativas e diferentes percepções sobre a temática, buscamos trazer duas convidadas: Letícia Missel de Souza Becker⁶ de Souza e Glaucia Johann⁷, professoras também da Rede Municipal de Canoas, para nos auxiliar neste processo. Essa escolha se deu em razão do conhecimento específico de ambas em temáticas que fazem parte deste estudo. Esse processo contou com a participação ativa das professoras inscritas no curso. Na apresentação do livro *A Roda e o Registro*, de Warschauer, Madalena Freire destaca:

Os caminhos do processo de construção da reflexão são muitos e cada um (individualmente, mas acompanhado por um educador) faz o seu. É neste sentido que o ato de refletir é libertador - porque instrumentaliza o educador (professor, coordenador, orientador) no que ele tem de mais vital: seu pensamento. (Freire In: Warschauer, 2017, p. 17).

Proporcionar o curso *Práticas Lúdicas para a Alfabetização* foi abrir espaços para o diálogo, a reflexão e a teorização sobre a prática educativa. Foi abrir um espaço para que pudéssemos colocar em ação os nossos pensamentos. Entendemos que estamos sempre em formação, e esta não se dá exclusivamente nos espaços escolares, pois estamos sempre aprendendo em todos os contextos em que estamos inseridos. Através das nossas experiências, assimilamos conhecimentos e compartilhamos esses saberes com os pares. Esta pesquisa-formação-ação foi mais um instrumento para essa reflexão acontecer. A seguir, relatamos, ainda que resumidamente, um pouco sobre cada encontro.

insumos, o que dificultou a participação das colegas no curso que estávamos promovendo, ainda que estivessem previamente inscritas.(Gonzatto, 2024).

⁶ Professora da Sala de Recursos Multifuncional da EMEF Davi Canabarro, pertencente a Rede Municipal de Canoas, pós-graduada em AEE - Atendimento Educacional Especializado.

⁷ Professora das Tecnologias da Informação e Comunicação da EMEF Irmão Pedro, pertencente à Rede Municipal de Canoas, doutoranda em Educação pelo PPGEDU - Unisinos.

4.1.1 Encontro 1

O curso iniciou em 23 de maio de 2024, com o primeiro encontro online, tendo como ministrante a autora desta dissertação, a professora-pesquisadora Silmara Coelho. A professora Dr^a Hildegard Jung, orientadora da pesquisa, fez uma fala inicial sobre a proposta e agradeceu a participação das professoras, apesar do momento delicado que se estava vivendo devido às enchentes. A professora-pesquisadora iniciou o encontro com uma dinâmica de apresentação utilizando imagens de animais. Os participantes que tivessem a primeira letra do nome correspondente à letra inicial do animal representado poderiam se apresentar. Em seguida, foram abordados alguns conceitos importantes para esta pesquisa, como a importância das práticas lúdicas; a Aprendizagem Significativa; a Alfabetização; o Letramento e a Ludicidade Tecnológica, todos embasados nos autores⁸ citados no referencial teórico, que nortearam esta pesquisa com suas contribuições sobre a temática.

Na sequência, a professora-pesquisadora apresentou a relevância pessoal e profissional desta pesquisa, destacando que o jogo, ou seja, a ludicidade, desempenhou um papel crucial em seu próprio processo de alfabetização. Em seguida, abriu espaço para as participantes compartilharem suas memórias enquanto alunas. Então, apresentou a história "Vazio", de Anna Llenas⁹, em formato de vídeo, para conversar sobre o momento que todos estavam enfrentando,. Naquele contexto, estavam atuando não como professoras em sala de aula, mas como voluntárias nos Centros de Acolhimentos, instalados nas escolas da Rede que não foram atingidas pela enchente e que haviam se tornado abrigos para os desalojados. A formação transcorreu com sugestões de como trabalhar com a história através de práticas lúdicas no 1º ano. No processo de formação, refletimos sobre o processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Warschauer (2017, p. 51) destaca: “Trata-se, pois, de viabilizar processos de construção dos conhecimentos junto com os alunos e não para os alunos. Processos tecidos com

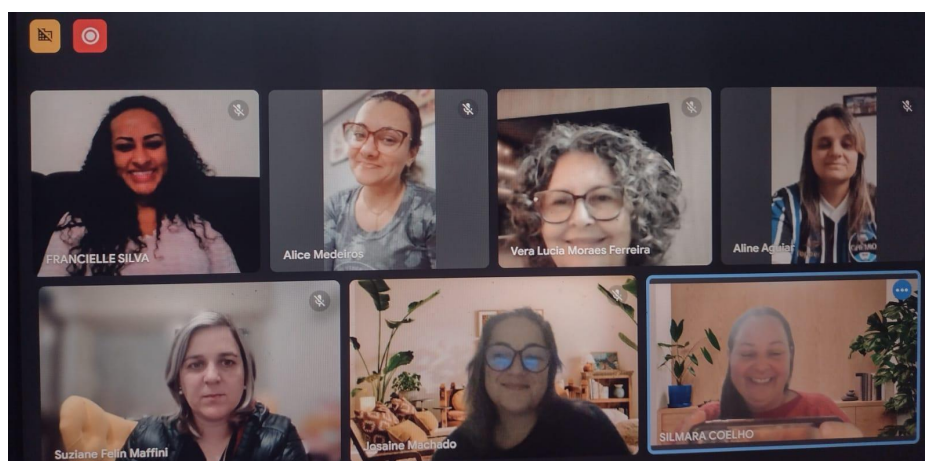
⁸ Luckesi (2014, 2023), Piaget (1971, 1976, 1978), Ausubel (1968, 2000), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004, 2020) e Pinheiro (2020).

⁹ Vazio conta a história de uma menina que consegue superar a tristeza dando um novo significado a suas perdas. Escrito por Anna Llenas, é formada em Publicidade e Relações Públicas pela Universidade Autònoma de Barcelona e em Design Gráfico pela Llotja School. Tem também formação em Psicologia Analítica e uma pós-graduação em Terapia da Arte. (Llenas, 2018)

criatividade, as emoções, o lúdico e os significados e os projetos favorecem essa trama.”

Não poderíamos deixar de abordar, no contexto em que se iniciou essa formação, um livro que falasse sobre nossas emoções e sentimentos, que possibilitasse acolher as falas das professoras participantes, olhar para esse processo de formação trazendo outros significados que não havíamos planejado inicialmente. Inclusive, o próprio processo formativo precisou ser reestruturado, conforme já relatado. Contudo, nesta incessante busca pelo conhecimento, continuamos a nos formar enquanto professores.

Figura 11 - Registro do Encontro 1



Fonte: acervo da autora (2024).

4.1.2 Encontro 2

O segundo encontro ocorreu em 06 de junho de 2024 e contou com a presença da professora Letícia Missel de Souza Decker. Nesse encontro, discutimos a brincadeira como uma forte aliada da inclusão. A professora Letícia iniciou sua apresentação com uma dinâmica de socialização. A professora abordou alguns conceitos para a discussão sobre a importância do brincar, destacando referências de documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Estatuto da Criança e do Adolescente, e as diretrizes do Instituto Todos pela Educação. Em seguida, a professora apresentou propostas lúdicas para trabalhar

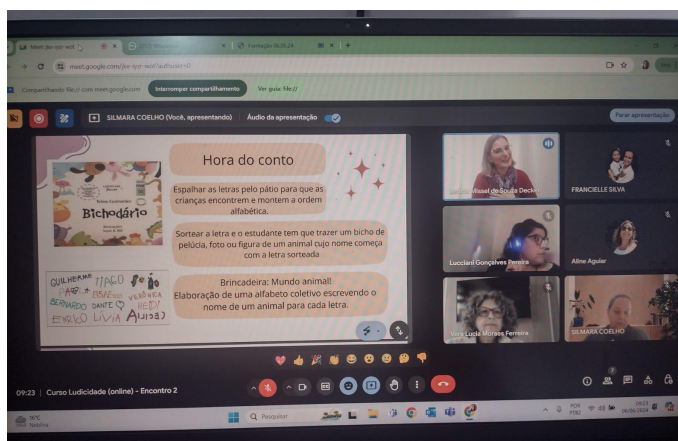
com os livros “O Bichodário¹⁰” e “O dente ainda doía¹¹”. Essas sugestões foram pensadas como forma de incluir e adaptar atividades lúdicas para todos os alunos.

Warschauer (2017) analisa a formação docente como uma ação permanente de reflexão, reiterando que é um trabalho para além do que é visível na atividade do professor. Dessa forma, refere-se a essa reflexão como um trabalho de pensar o trabalho de forma sistemática:

A reflexão sistemática sobre a própria prática ajuda o professor a (re)construir os conteúdos do programa de forma significativa com seus alunos. Em que consiste essa reflexão? Consiste num re-pensar a ação pedagógica, num pensamento posterior a ela. Neste momento, o professor toma uma distância de seus atos e da realidade da sala de aula, de forma a distinguir-se do vivido para olhá-lo de forma particular. (Warschauer, 2017, p. 51).

Ao dedicarmos um espaço à reflexão sobre nossa prática, fundamentado nas teorias que a sustentam, adquirimos uma maior consciência de nossas ações pedagógicas. Nesse sentido, Warschauer (2017, p. 52) afirma que “assim, o professor toma consciência das relações entre o que pensa e o que faz, entre suas intenções e realizações, aproximando teoria e prática pedagógica”. Refletir sobre a prática é, portanto, uma prática de autoformação constante para o professor.

Figura 12 - Registro do encontro 2.



Fonte: acervo da autora (2024).

¹⁰Escrito por Telma Guimarães, especialista em línguas vernáculas e em inglês, o livro apresenta as letras do alfabeto da língua portuguesa de forma diferente: por meio de trava-línguas, que são brincadeiras compostas de uma ou mais frases com letras repetidas. A brincadeira é criar dificuldades para pronunciar as frases. Animais de diversos lugares do mundo, como ursos e zebras, são motes para os trava-línguas, que apresentam cenas e encontros inesperados. As ilustrações de Marcelo Cipis criam narrativas paralelas e complementares. (Andrade, 2016).

¹¹Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas ele não conseguia descansar, pois lhe deu uma tremenda dor de dente. Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar, mas o dente ainda doía. Ana Terra escreveu e ilustrou o livro brincando com os números de forma rimada. (Terra, 2013)

4.1.3 Encontro 3

O terceiro encontro foi realizado em 13 de junho de 2024, com a professora Ms. Glaucia Johann. Nesse encontro, abordamos a ludicidade tecnológica, destacando a tecnologia como aliada no processo educativo. A colega levou alguns questionamentos e referências sobre a ludicidade tecnológica, enfatizando a importância de se ter objetividade na escolha e aplicação dos recursos tecnológicos, e reforçou aspectos sobre o perigo de se deixar as crianças utilizarem a Internet livremente. Nesse encontro, vivenciamos e discutimos sobre algumas possibilidades e estratégias utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na Rede, bem como opções gratuitas na Internet. O foco estava sempre na intencionalidade pedagógica.

Ao longo do encontro, conversamos sobre ludicidade tecnológica, explorando sua aplicação na realidade da Rede Municipal de Canoas, que conta com uma variedade de recursos disponíveis nas escolas. Essa realidade se faz presente por se ter o entendimento de que estamos em um mundo com uma cultura digital muito presente, nossas crianças têm acesso ilimitado ao conhecimento através da Internet e cabe a nós, professores, sabermos conduzi-las a uma utilização consciente e benéfica. Nesse sentido, Pinheiro destaca que:

Na atualidade, crianças, adolescentes e adultos têm acesso a outro elemento cultural para realização da atividade lúdica: os jogos virtuais ou os games. Estes são decorrentes de novos hábitos integrados à tecnologia, ou seja, o hábito digital como uma expressão da cultura contemporânea orientada ao uso de múltiplas tecnologias pelo homem. (Pinheiro, 2020, p. 25).

A realidade é que a ludicidade tecnológica já faz parte da nossa cultura, e conhecer suas possibilidades e utilizá-la como aliada é nosso grande desafio enquanto professores. Essa realidade torna o professor um mediador no processo de alfabetização. Trazer as intervenções necessárias para crianças nesse processo de alfabetização requer domínio do uso das tecnologias a serem utilizadas e entendimento sobre suas finalidades educacionais. Conte acrescenta que:

Cabe ao professor indagar-se como mobilizar processos de educar com as tecnologias digitais, para interpretar e ancorar experiências de aprendizagens sociais, no sentido de desenvolver as diferentes capacidades humanas e as relações com os conhecimentos da realidade. (Conte, 2022, p.43).

Entende-se, assim, o papel do professor como mediador tecnológico, que deve saber intervir, selecionar e discutir sobre a utilização das tecnologias para fins educacionais, o que demanda formação e atualização permanentes.

Figura 13 - Registro do Encontro 3:



Fonte: acervo da autora (2024).

4.1.4 Encontro 4

O último encontro ocorreu no dia 20 de junho de 2024, presencialmente, no espaço Multicultural da Universidade La Salle. Após uma calorosa recepção às participantes, com a participação da orientadora da pesquisa e um café da manhã, a professora-pesquisadora, autora desta dissertação, deu início às atividades com uma dinâmica de apresentação e socialização chamada "raspadinha"¹². Depois, ocorreu a entrega de "kits de emergência emocional"¹³ para cada participante. Nesse

¹² A dinâmica "raspadinha", intitulada "Achou, ganhou!" consiste em palavras escondidas pintadas com tinta guache. Cada participante precisa raspar a tinta para revelar as palavras e realizar a ação indicada com o colega. As palavras utilizadas foram: abraço, cócegas, carinho, aperto de mão, careta, beijo no rosto.

¹³ Cada Kit continha: 01 semente para que os participantes continuassem a florir por onde fossem; 01 bloquinho e uma caneta para que anotassem somente as coisas importantes; 01 kit de jogos, porque a brincadeira ainda é a melhor parte da infância; 01 vela para que pudessem iluminar os dias mais tristes; 01 cházinho para se permitirem tirar um tempo para si mesmos; 01 água e 01 bolachinha para que lembrassem o quanto são úteis e essenciais para nossa vida; 01 bombom para verem o lado doce da vida, recheado do que mais importa, o AMOR de quem nos cerca!

momento, foi lida uma mensagem que destacou nossas vivências durante o período conturbado e atípico no qual o curso foi realizado, como mostra a Figura 14:

Figura 14 - Kit de emergência emocional



Fonte: acervo da autora 2024

Retomamos os conceitos de alfabetização e letramento¹⁴ que fazem parte desta pesquisa por meio da história “O aniversário do Senhor Alfabeto¹⁵”, com a contação participativa das professoras. Para o desenvolvimento da atividade, realizamos toda uma preparação, com mesa decorada, docinhos e, inclusive, um presente para cada participante, como mostra o registro da Figura 15.

¹⁴ Ferreiro e Teberosky (1999) tratam a alfabetização como processo. Soares (2004, 2020) diz que o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos culturais e cotidianos.

¹⁵ A história conta que o senhor Alfabeto fez uma grande festa para o seu aniversário. Cada letra levou um presente ao aniversariante. Tudo estava calmo até que chegaram os gêmeos SS e RR, que aprontaram uma grande confusão. PIEDADE, Amir. **O aniversário do Senhor Alfabeto**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

Figura 15 - Aniversário do Senhor Alfabeto



Fonte: acervo da autora 2024.

Na sequência, exploramos algumas atividades lúdicas sobre a história e uma Rotação por Estações que envolveu cinco atividades sobre o alfabeto: Massinha de modelar caseira para fazer as letras; Construtor Gráfico¹⁶; Coreografia da música; Trilha do Alfabeto e Montar o alfabeto com os materiais da caixa¹⁷.

Depois disso, cada dupla de participantes ganhou um saco com materiais diversos para exploração e construção de uma proposta lúdica para ser aplicada nas turmas de 1º ano. Houve a socialização das propostas e jogos de consciência fonológica como: Abraço com letras; Corrida das letras; Liga rimas; Dança das cadeiras de rimas; Música: Hoje eu vou comer, comer um pão... Nomes com bolinhas para sílabas e letras; Foto com emojis, e Mágica das sílabas. Para finalizar, disponibilizamos um QRCode com frases motivacionais para simbolizar o momento

¹⁶ Construtor gráfico é um material impresso com retângulos e semi-círculos utilizado para fazer as letras do alfabeto.

¹⁷ Na caixa havia pedrinhas, palitos de picolé, tampinhas e barbantes. Foi disponibilizado para o grupo que passava pela estação.

de recomeço em que nos encontrávamos. Na Figura 16 podemos visualizar o recurso utilizado.

Figura 16 - Qr-Code com as frases motivacionais



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Destacamos aqui a importância das metodologias ativas, alinhadas às práticas lúdicas, tendo em vista que estas correspondem a diferentes métodos onde o protagonismo do estudante e do professor estão interligados, criando uma construção do conhecimento a partir da relação entre os pares. Assim, compreendemos que, a partir de propostas como a Rotação por Estações, a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (2000) pode ser consolidada se o professor souber realizar atividades pedagógicas conectadas à realidade do aluno, e este tiver a disposição e abertura para aprender. A aprendizagem significativa está relacionada à construção do sujeito e à participação ativa no processo de ensino e aprendizagem, de forma que sua autonomia e suas experiências prévias sejam consideradas e respeitadas. A Figura 17 traz um registro da atividade Rotação por Estações.

Figura 17 - Rotação por Estações com a temática alfabeto



Fonte: acervo da autora (2024)

Metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, autonomia e engajamento (Moran, 2017). Em contraste com métodos tradicionais de ensino, em que o professor desempenha um papel predominantemente direto na transmissão de conhecimento, as metodologias ativas incentivam a construção do conhecimento pelo próprio aluno. Essa aprendizagem colaborativa é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, pois nesse tipo de metodologia, eles interagem com o grupo, possibilitando o desenvolvimento e o fortalecimento das habilidades de escuta, compartilhamento, leitura e escrita através do que estão vivenciando. A esse respeito, Cohen e Lotan explicam que:

Alunos que trabalham em grupo falam entre si sobre sua atividade. Eles fazem perguntas, explicam, fazem sugestões, criticam, ouvem, concordam, discordam e tomam decisões coletivas. A interação também pode ser não

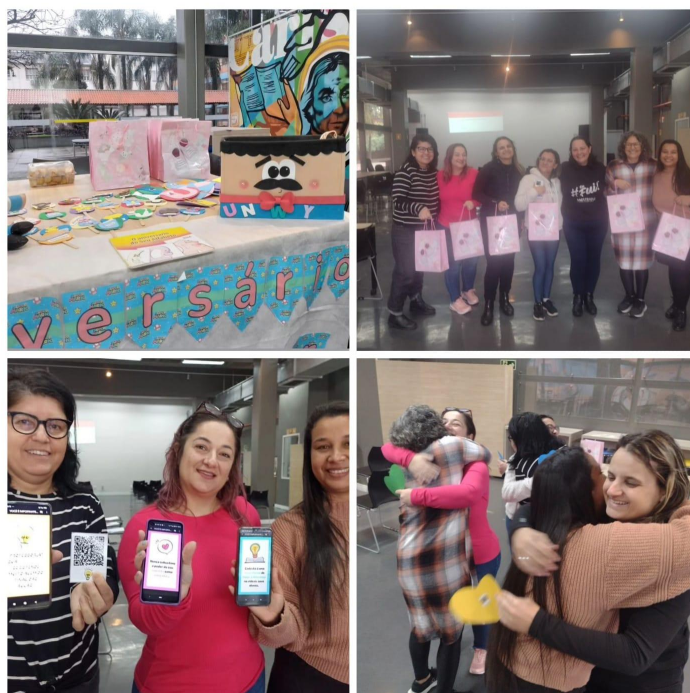
verbal, como apontar, mostrar como fazer, acenar com a cabeça, fazer careta ou sorrir. (Cohen e Lotan, 2017, p. 2)

Ausubel (1980) esclarece que uma das maneiras de potencializar a aprendizagem significativa é por meio de metodologias que desafiem os alunos, como as metodologias ativas, que promovem o protagonismo discente, tornando-se aliadas na aprendizagem. O autor também chama a atenção para que o material seja significativo e que chame a atenção das crianças:

[...] um mecanismo de aprendizagem significativa requer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado 'lógico') e que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material (Ausubel, 2001, p.17).

Compreendendo que é durante o processo de alfabetização que muitas de nossas aprendizagens são consolidadas, reconhecemos que a mais significativa delas pode ser a inserção da leitura e da escrita. Essa experiência nos acompanhará ao longo de toda a vida, moldando nossa forma de interagir com o mundo.. Dessa forma, utilizar-se de metodologias ativas, significativas e material relevante é fundamental durante esse processo.

Figura 18 - Registro do encontro 4



Fonte: acervo da autora (2024).

A Roda de Conversa ocorreu no último encontro, após a realização das atividades lúdicas propostas, e teve como roteiro norteador as perguntas descritas no apêndice D. Nos tópicos que seguem, procedemos à análise das respostas a cada pergunta realizada durante a Roda de Conversa, realizando um alinhamento com os objetivos desta pesquisa.

Figura 19 - Registro da roda de conversa



Fonte: acervo da autora (2024).

Desta formação, como forma de valorizar e oportunizar a participação das colegas e gerar um material potencialmente significativo e que poderá inspirar outras(os) alfabetizadoras(es), temos como resultado a construção de um e-book construído de forma colaborativa e que será compartilhado com as professoras da Rede por meio da Casa de Formação Darcy Ribeiro. Nele, constam práticas pedagógicas lúdicas para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao encerrarmos a formação, solicitamos aos participantes do Curso de Extensão que respondessem a um questionário, disponível no Apêndice B. O objetivo foi analisar para refletir sobre as possibilidades e os limites das práticas lúdicas na Alfabetização. De forma a mantermos o anonimato das participantes, identificamos as professoras com a letra “P” (de Professora), atribuindo uma

numeração sequencial, sendo do P1 até o P8. No questionário, incluímos algumas perguntas que permitiram, também, a caracterização das participantes.

A caracterização desse grupo mostra que todas são professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas. No que diz respeito ao tempo de atuação na Rede, seis delas atuam entre 1 e 5 anos, duas entre 5 e 10 anos e uma há mais de 20 anos. Todas atuam em escolas diferentes da Rede e relatam que participam das formações oferecidas pela Mantenedora. Todas têm formação em Pedagogia e algumas pós-graduação a nível de Lato Sensu. Elas trazem consigo conhecimentos prévios sobre práticas lúdicas, seja por meio do senso comum ou por estudos que realizaram. Sobre o conhecimento do professor, Freire ressalta que:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi velho e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. (Freire, 1996, p.15).

A importância da troca de experiências na formação continuada, bem como o conhecimento prévio das participantes, ainda que através de um questionário, é necessário para se traçar alternativas, caminhos para o debate, assim, é possível proporcionar novos conhecimentos acerca da temática escolhida.

4.2 As percepções das práticas lúdicas na Alfabetização e do processo de formação continuada

Nesta seção retomamos o primeiro objetivo específico desta pesquisa-formação-ação: Descrever as percepções de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS sobre a relação entre as práticas educativas lúdicas e a aprendizagem significativa. A partir das respostas das participantes, fizemos a análise, triangulando os dados coletados (Bardin, 2011) a fim de discuti-los à luz do referencial teórico.

Levando em consideração o objetivo citado, ao iniciarmos este processo de investigação-formação-ação, solicitamos às participantes que evidenciassem o que entendiam por práticas pedagógicas lúdicas. Esse questionamento foi realizado a fim de compreendermos o entendimento das participantes sobre a temática. Durante a roda de conversa, a P1 respondeu: *são jogos corporais, histórias com recursos em*

que as crianças participam, jogo da memória, jogo das vogais. A P2, por sua vez, relatou: *Jogos, dinâmicas, brincadeiras, telas, histórias...*

Quando repetimos essa pergunta no questionário Google Forms, obtivemos sete respostas, que seguem na imagem a seguir, da Figura 20.

Figura 20 - Marque o que você considera como sendo prática educativa lúdica:

7 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os aspectos trazidos pelas professoras dialogam com Luckesi, quando o autor esclarece sobre o termo ludicidade:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele). (Luckesi, 2014, p.13).

Assim, percebemos que não existe uma única definição para a prática educativa lúdica, pois ela é composta por um conjunto de ações e atividades que envolvem o brincar e a brincadeira, dentro de uma perspectiva de intencionalidade pedagógica. Nesta pesquisa, portanto, consideramos a ludicidade dentro desses parâmetros, compreendendo o termo como o conjunto de experiências que podem abranger tudo que diz respeito à interatividade da criança por meio de propostas lúdicas.

Piaget (1976) argumenta que a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança. Ela vai além de ser apenas uma forma de entretenimento ou uma maneira de gastar energia. Na verdade, é um meio que

enriquece esse desenvolvimento. O jogo, em suas duas formas principais — exercício sensório-motor e simbolismo — permite que a criança assimile a realidade em sua própria atividade, alimentando suas necessidades e transformando o mundo ao seu redor. Portanto, os métodos educativos ativos demandam que se ofereça material adequado às crianças (Ausubel, 2001), permitindo que, por meio do brincar, elas consigam integrar as realidades intelectuais que, sem essa prática, ficariam distantes de sua compreensão.

Para Piaget (1978), a brincadeira, entendida como jogo, é uma ação simbólica que indica a capacidade de representação da criança, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento. Assim, o jogo não se limita a uma atividade física, mas envolve também uma atividade mental que inclui simbolização. Segundo Piaget (1978), o jogo desempenha um relevante papel no desenvolvimento infantil, funcionando como a linguagem fundamental da criança — a forma mais significativa de se comunicar, questionar, explicar e interagir com outras crianças e com o mundo.

Nessa perspectiva, a brincadeira oferece à criança um espaço para lidar livremente com a realidade social e sua individualidade. Ao brincar, ela expressa suas ideias e sentimentos, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos e percepções. Ou seja, a criança aprende enquanto brinca. De acordo com Piaget (1978), as atividades lúdicas têm um caráter educativo tanto na formação psicomotora quanto na formação da personalidade. Valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, generosidade e respeito são adquiridos nesse processo.

Tanto na roda de conversa quanto no questionário, perguntamos às participantes: O que você considera importante nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental? Durante a roda de conversa, a P4 destacou: *Aprender brincando, de forma prazerosa e significativa*. Na sequência, P3 contribuiu: *Fazer associações entre as experiências da criança e as aprendizagens através das atividades lúdicas*. Já no questionário, destacamos a resposta da P7: *Criar um ambiente significativo e alfabetizador, onde a criança sinta a importância e a delícia de ler, escrever e apropriar-se dessa autonomia*, e da P1:

Acredito que as habilidades de trabalho em grupo, sócio emocional (*sic*), reconhecimento das letras e sons, consciência fonológica, leitura feita pelo professora e após pelas crianças, números e quantidades, momentos de

brincadeiras, escuta atenta pela professora em rodas de conversa, que cada criança se sinta importante e especial com suas particularidades.(P1).

Para, Ausubel, este é um processo ativo:

O surgimento de significados, à medida que se incorporam novos conceitos e ideias na estrutura cognitiva, está longe de ser um fenômeno passivo [...] antes de os significados poderem ser retidos, necessitam, em primeiro lugar, de ser adquiridos e o processo de aquisição é extremamente activo. Ausubel (2000, p 53).

Os depoimentos das participantes da pesquisa estão alinhados aos estudos de Ausubel (2000), que elaborou a teoria da aprendizagem significativa, na qual o autor retrata que, para a aprendizagem ser consolidada de forma significativa, com sentido, é preciso considerar a bagagem prévia dos estudantes e a sua realidade. Destacamos aqui a importância de se considerar os saberes prévios dos alunos e auxiliá-los na construção de novos conhecimentos, proporcionando situações de aprendizagens que façam sentido e que estejam relacionadas à sua realidade. Esse é um dos pontos-chave para que a aprendizagem seja significativa.

Ao discutirmos sobre a aprendizagem significativa na roda de conversa, a P2 destacou: *deveríamos partir da realidade trazida pelos alunos para dar significado aos conteúdos trabalhados, talvez o que nos falte enquanto professoras seja nomear isso como aprendizagem significativa*. Analisando essa fala, percebemos que durante o curso de extensão propusemos também reflexões importantes sobre o processo de formação continuada. Ao introduzirmos a pergunta sobre o que consideram fundamental no processo de formação, no questionário, as sete respondentes destacaram que a relação teoria e prática é fundamental durante a formação continuada, sendo que somente três delas afirmaram já ter conhecimento sobre a teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel antes de participarem do curso de extensão.

Ausubel apresenta o termo Aprendizagem Significativa a partir da teoria do desenvolvimento cognitivo em oposição à aprendizagem voltada à memorização. Para o autor:

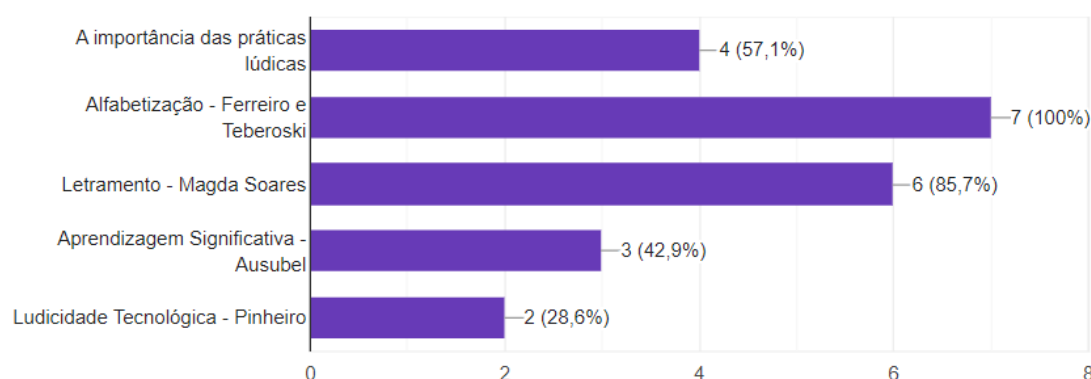
As razões para esta diferença na origem principal daquilo que se considera, por convenção, como “conhecimento” são bastante evidentes: a memória semântica é o resultado ideal de um processo de aprendizagem significativa (não memorizada), de onde emergem novo(s) significado(s). Estes são os produtos substantivos da interação entre significados potenciais no material de instrução e as ideias “ancoradas” relevantes existentes na estrutura cognitiva. (Ausubel, 2000, p. 9)

Nesse sentido, é possível perceber que precisamos percorrer um longo caminho para que possamos contemplar a interlocução entre teoria e práticas durante o processo de formação continuada. No que diz respeito aos conceitos trabalhados ao longo do curso que consideramos fundamentais ao se discutir práticas lúdicas no 1º ano do Ensino Fundamental, realizamos a seguinte pergunta no questionário: Sobre as teorias trabalhadas, quais você já conhecia? Obtivemos respostas variadas, de acordo com o conhecimento prévio de cada participante, como mostra a Figura 21.

Figura 21 - Conhecimento sobre as teorias trabalhadas

Sobre as teorias trabalhadas, quais você já conhecia:

7 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Das teorias apresentadas, a única que teve 100% das respostas afirmativas, ou seja, todas as professoras relataram ter conhecimento, foi o conceito de Alfabetização trazido por Ferreiro e Teberosky (1983), que tratam a alfabetização como processo, afirmando que a criança passa por diferentes níveis (etapas) até estar alfabetizada. De acordo com nosso entendimento, isso se dá em razão de que, nos cursos de formação inicial, essa teoria é trabalhada de forma sistemática para entendermos o processo de alfabetização. Ferreiro e Teberosky destacam que:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses [...]. (Ferreiro, Teberosky, 1999, p.24).

Para oferecer ao aluno um ambiente que favoreça o desenvolvimento de suas aprendizagens e o torne protagonista desse processo, é necessário que o docente adote metodologias que visem uma aproximação entre seus conhecimentos prévios e os conhecimentos que ainda necessitam construir, fazendo com que a aprendizagem tenha significado.

Das participantes da pesquisa, 85,7% (ou seja, seis das oito professoras) já tinham um conhecimento prévio sobre os estudos de Magda Soares relacionados com o letramento. A autora explica que somente ao compreenderem os processos de representar fonema e grafema, e identificar fonemas em grafemas, é que se pode considerar que a criança adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras e frases. Contudo, isso não é suficiente, ainda, para que se desenvolvam habilidades de leitura e escrita de textos:

Ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvam a língua escrita - à alfabetização se acrescenta o *letramento*. (Soares, 2020, p. 203).

Já para Freire (1989, p. 9), *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente*. Alinhando com a perspectiva do letramento na qual o aluno seja apresentado a práticas que visem o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita a partir da sua realidade, pois antes de ler e escrever, o aluno compreende o mundo à sua volta, sua organização social, os símbolos presentes na sociedade e, desta forma, comunica-se da maneira possível.

Somente duas participantes (43,9%) declararam já conhecer a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. O autor nos traz que, para ocorrer a aprendizagem significativa, o aluno precisa ser protagonista, ou seja, estar atuando durante todo o processo, tendo o professor como mediador do conhecimento. O professor precisa oferecer meios para que a aprendizagem ocorra, mas o aluno deve estar disposto a aprender, a construir conhecimento, motivado. Assim, é necessário partir de algo que faça sentido ao aluno e “elevar ao máximo o impulso cognitivo por meio da ativação da curiosidade intelectual, usando material que atraia a atenção e organizando as aulas de modo a garantir uma aprendizagem bem-sucedida”. (Ausubel, 1980, p. 359).

O termo "ludicidade tecnológica" foi reconhecido por duas das participantes da pesquisa (28,6%). Os apontamentos da P3 nos levaram a refletir sobre a sua importância: *a utilização das telas (tablets, lousa digital e mesas interativas) durante o processo de alfabetização chamam muito a atenção das crianças, pois esse é o contexto em que vivem atualmente*. Fica claro que não podemos ignorar a existência dos recursos tecnológicos, pois eles integram a educação atualmente. Dessa forma, o grande desafio dos professores é saber utilizá-los de forma intencional para que favoreçam a aprendizagem. No que diz respeito à ludicidade tecnológica, Pinheiro explica:

Na atualidade, crianças, adolescentes e adultos têm acesso a outro elemento cultural para realização da atividade lúdica: os jogos virtuais ou os games. Estes são decorrentes de novos hábitos integrados à tecnologia, ou seja, o hábito digital como uma expressão da cultura contemporânea orientada ao uso de múltiplas tecnologias pelo homem. (Pinheiro, 2000, p.25).

Assim, trazer a ludicidade tecnológica para potencializar as aprendizagens no processo de alfabetização é uma maneira de alinhar as vivências atuais dos alunos aos conhecimentos que ainda necessitam aprender. Essa abordagem não só torna as atividades mais envolventes e prazerosas, como também pode potencializar a aprendizagem e a produtividade ao aproveitar o desejo natural das crianças de se engajar em atividades recreativas e desafiadoras.

4.3 Primeira Categoria: As possibilidades das práticas lúdicas na alfabetização

Nesta seção, analisamos algumas das possibilidades das práticas lúdicas para a alfabetização que emergiram durante o percurso desta pesquisa. Nosso segundo objetivo: Mapear, através de rodas de conversa, práticas lúdicas na rede municipal de Canoas e suas influências na aprendizagem significativa dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, foi abordado nesta seção por meio da análise dos relatos das participantes durante a roda de conversa e das respostas do questionário, à luz das perspectivas teóricas trazidas para essa discussão.

Ao analisarmos os relatos na roda de conversa, percebemos que todas as professoras realizam atividades lúdicas enquanto exercem sua docência, contudo, o que nos falta é espaço para refletirmos sobre essas atividades, ter intencionalidade e buscar difundi-las enquanto Rede. Todas percebem a importância do brincar para

o desenvolvimento infantil, bem como para que a aprendizagem seja significativa.

Ao serem questionadas na roda de conversa sobre que práticas pedagógicas lúdicas já haviam realizado, a P4 respondeu: *Contação de História continuada X conexão/ com objetos da sala/ mochila: inicia a contação incluindo uma frase onde utiliza um objeto concreto, o seguinte continua inserindo um novo objeto que se encaixa no contexto.* A P5 explica: *Formar as vogais com o corpo, aniversário do Seu Alfabeto, dança das cadeiras, trem de brincar, telefone sem fio, brincadeira do espelho...* Já no questionário, a P6 trouxe: *Roda com música, passando a lata e quando parar em algum aluno ele responde um desafio.* A P7, por sua vez, relata:

Cineminha com o filme Divertida Mente¹⁸, fazendo o fechamento de nossa semana sobre as emoções, onde receberam dinheirinho, compraram ingressos, escolha de poltrona numerada, compras na bomboniere, onde havia pipoca doce e salgada, balas, pirulitos, brincando com cálculos de adição e subtração, fazendo troco, etc, sendo uma brincadeira cheia de intencionalidade, diversão e aprendizados. (P7).

Ao emergirem as falas das professoras, pudemos perceber que existem inúmeras práticas lúdicas no fazer docente. Entretanto, os espaços de socialização são poucos e acabamos por não conhecer o trabalho dos nossos pares da Rede. Dessa forma, viabilizar espaços de partilha e de reflexão-ação, ainda é um desafio presente no nosso cotidiano enquanto professores. A esse respeito, Alarcão (2011, p. 75) explica que a troca entre os pares é fundamental para que possamos amadurecer nossa prática para além da técnica: “oportunizar o estabelecimento de diálogos que vão além da concepção técnica de ensino/formação, em que somente o conhecimento específico e metodológico é suficiente para a produção de conhecimentos” (ALARCÃO, 2011, p. 75). Em outras palavras, como percebemos nos encontros formativos com as colegas da Rede, quando há cumplicidade em um ambiente que permite a expressão de emoções e sentimentos em um espaço de partilha, pautado na confiança e companheirismo, o diálogo e a troca também alcançam um nível mais profundo, maduro e alicerçado na teoria.

Piaget (1976; 1978) alerta que não existe nada que a criança precise saber que não possa ser ensinado brincando. Para que a aprendizagem seja significativa, ela precisa ser prazerosa, rica em experiências práticas e que favoreçam as conexões necessárias entre as vivências da criança e aquilo que se pretende ensinar. É através da brincadeira que ela assimila seus conceitos, constroi hipóteses, percebe

¹⁸ Data de lançamento: 18 de junho de 2015 (Brasil). Diretor: Pete Docter

melhor o mundo que a cerca e, assim, formula o conhecimento. Enfim, é por meio do brincar que a criança aprende. Nesse sentido, Piaget, afirma que:

O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget, 1976, p.160).

Não podemos esquecer que, para brincar, é importante oferecer espaços, tempos e materiais adequados que estimulem a criatividade e a imaginação. Além disso, precisamos ter intencionalidade pedagógica ao propor atividades lúdicas e com o objetivo de facilitar o desenvolvimento e o processo de construção do conhecimento pela criança.

Durante o curso de formação que oferecemos às colegas, experimentamos, formadoras e professoras, uma troca permanente de vivências práticas e lúdicas para a Alfabetização e as ressaltamos durante a nossa roda de conversa. P1 destacou:

No encontro 1 a dinâmica de apresentação onde a gravura mostrada deveria ter a inicial do nome de quem iria se apresentar é parecida com a que eu realizo, mas faço com figuras que iniciam com a mesma letra, onde mostro uma figura e as crianças precisam achar na sua mesa uma figura que inicie com a mesma letra. (P1)

Soares (2020, p. 43) refere-se ao objeto do processo de alfabetização como sendo o sistema de escrita alfabética, destacando que devemos aprender a “associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever)”. Por sua vez, Ferreiro e Teberosky versam sobre o critério de variedade de caracteres e as hipóteses que variam entre números, letras e sinais de pontuação no início do processo de alfabetização:

Abordando a distinção números/letras/ sinais de pontuação e o reconhecimento da orientação convencional da leitura, estamos, pelo contrário, no terreno dos conhecimentos socialmente transmitidos e altamente convencionais. Que as crianças difiram sensivelmente com respeito a eles é previsível, porque sua aquisição requer condições sociais e específicas (objetos e informantes à disposição). (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 67).

Desse modo, trabalhar o alfabeto, letras e sons, proporcionar associações entre a letra inicial de cada objeto ou palavra, faz com que as crianças as

diferenciam de outros sinais gráficos e, assim, inicia-se a compreensão de que para escrever utilizamos letras, e não outros símbolos como números ou sinais de pontuação, processo que mais tarde a criança passa a entender com sua utilização na escrita de frases e textos.

A P3 destacou que, no encontro 2, ao trabalharmos com o livro *O bichodário* (Andrade, 2016), lembrou de ter feito com os alunos uma “corrida animal”: *cada aluno trouxe um animal de pelúcia, separei eles em 3 grupos, sorteei letras do alfabeto, os alunos correram até onde estavam os animais e pegavam o que iniciasse com a letra sorteada.*

Em Soares (2020), podemos perceber que as crianças, desde muito pequenas, desenham supondo que estão escrevendo e, à medida que vão vivenciando o uso da escrita nos contextos em que estão inseridas, seja familiar, cultural e/ou escolar, vão percebendo que precisam das letras para escrever. A autora afirma que:

À medida que a criança vai convivendo com a escrita, no contexto familiar e sobretudo no contexto escolar, passa a compreender que ela é feita de letras: recebe uma ficha com seu nome e aprende a reconhecê-lo e copiá-lo, observa palavras escritas no contexto da sala de aula povoada de material escrito [...] Acompanha a leitura de histórias, poemas, parêntesis pela professora, que orienta a criança a diferenciar ilustrações de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo. (Soares, 2020, p. 63).

Destacamos aqui a importância de trabalhar a partir de histórias infantis, inserindo a criança no seu processo de alfabetização a partir de algo que lhe é familiar, desde o contexto familiar, mas principalmente no contexto escolar, como recomenda Ausubel (2000). Essa prática facilita para que a criança se sinta mais segura, pois, mesmo sem saber ler, desde muito pequena já folheia livros, “lê” as imagens e escuta histórias.

No que diz respeito à ludicidade tecnológica, a P1 destacou o encontro 3, no qual vivenciamos o *Escape Game*, trazido pela professora Gláucia:

A possibilidade de utilizar o Google forms para criar jogos e envolver os alunos, aproximando mais suas vivências atuais ao processo de alfabetização é fundamental. Ficamos muito atrelados a jogos prontos e não pensamos nas possibilidades que as tecnologias nos oferecem. Acabamos por utilizar plataformas prontas, que nos trazem conteúdos que precisamos trabalhar, mas acabamos não criando, dentro da nossa realidade e possibilidade. (P1).

Com relação ao que afirmou a P1, Camargo salienta que:

[...] Para que se garanta o processo de inovação, deve-se contar com novos

recursos tecnológicos, nova estrutura que possibilite a interação, um novo modelo de formação docente e, principalmente, a incorporação de novos saberes, sem desconsiderar o conhecimento científico clássico. É preciso considerar que a inovação não ocorre apenas no plano pedagógico, mas também no epistemológico. (Camargo, 2018, p.32).

Assim, inovar em educação é estar sempre buscando por novas alternativas que façam com que a aprendizagem significativa aconteça. Não precisamos trazer nada novo, basta utilizarmos aquilo que sabemos fazer da maneira que sabemos fazer. Trazer a ludicidade tecnológica é mais uma das maneiras de tornar os alunos mais participativos no processo de aprendizagem.

Ao trazer uma experiência de Metodologias Ativas, como a Rotação por Estações no encontro 4, a formadora-pesquisadora despertou na P3 a vontade de também utilizar esse recurso: *Muito boa essa prática no presencial, pois sempre há uma ideia, uma atividade que nunca fizemos com nossos pequenos e como criança gosta de novidade, a gente precisa de uma série de possibilidades de trabalho. As metodologias ativas, segundo Moran (2017), são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, autonomia e engajamento. Em contraste com métodos tradicionais de ensino, nas quais o professor desempenha um papel predominantemente direto na transmissão de conhecimento, as metodologias ativas incentivam a construção do conhecimento pelo próprio aluno. Segundo Camargo:*

As metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia, no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade. (Camargo, 2018, p.46).

Dessa forma, incorporar as metodologias ativas ao processo de alfabetização significa entender que as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas, quando podem ser protagonistas de sua própria aprendizagem. Isso ocorre especialmente ao participarem de atividades lúdicas e divertidas. Brincar é uma forma natural e eficaz de explorar o mundo ao seu redor, experimentar novas ideias e desenvolver habilidades essenciais. Por meio do jogo, as crianças podem aprender conceitos complexos, desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais, e até mesmo fortalecer sua imaginação e criatividade. Portanto, esta pesquisa reconhece a importância do brincar no processo de aprendizagem infantil.

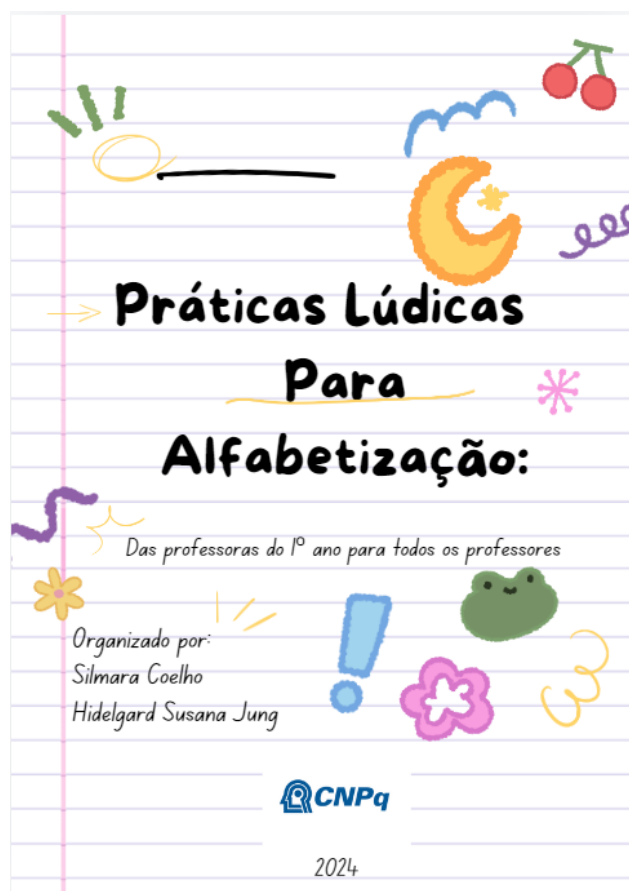
O terceiro objetivo específico desta dissertação: Viabilizar momentos de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas lúdicas para a aprendizagem

significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, se fez presente em todo o processo formativo, em especial, na construção do e-book de registro das práticas educativas lúdicas realizadas pelas professoras participantes do curso de formação. Quando visualizamos uma prática pedagógica que dá certo, muitos de nós nos encorajamos e pensamos sobre o nosso fazer docente. Dessa maneira, este material não é uma “receita de bolo”, mas sim a partilha de possibilidades para se aventurar nas práticas lúdicas, a fim de beneficiar a aprendizagem significativa (Ausubel, 1968) para tantas outras crianças da Rede Municipal de Canoas e de outras redes. Gadotti (2003, p. 11) reflete que: “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar”.

E, assim, embaladas pelo sonho coletivo de uma educação bonita e divertida para nossas crianças em fase de alfabetização, a construção do e-book foi feita por meio do envio de atividades lúdicas que as professoras participantes do curso realizaram com suas turmas no retorno às aulas, depois que baixaram as águas de maio de 2024. No Google Drive, criamos uma pasta do curso de extensão com todas as propostas apresentadas e, dentro dessa pasta, havia uma subpasta intitulada “Material para publicação”. Nela, cada participante tinha uma pasta com seu nome, onde colocava suas sugestões de atividades. Nesse sentido, o e-book oportunizou a partilha das práticas das professoras participantes do curso para além do espaço formativo criado pela presente pesquisa, alinhado ao fazer docente de outras professoras que desejam construir práticas lúdicas para e com seus alunos, já que a ideia é que esta publicação possa ser amplamente divulgada.

Freire (1996, p. 61) diz que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Esse pensamento retrata a necessidade de uma educação que articule teoria e prática, permitindo que a voz dos professores e a voz dos alunos se tornem uma ferramenta de transformação social, pois essa integração é fundamental para que os indivíduos sejam agentes de mudança em seus contextos. Essa é a finalidade de dar voz e proporcionar a expansão das práticas por meio do percurso formativo-reflexivo e do e-book partilhado.

Figura 22 - Capa do e-book



Fonte: acervo da autora (2024)

De forma a divulgar a circulação do e-book, criamos um Qr-Code e também solicitamos à Biblioteca da Universidade La Salle que a produção fosse hospedada no Repositório Institucional. Além disso, será disponibilizado por meio do site da Casa de Formação Darcy Ribeiro¹⁹.

Figura 23 - QrCode com o link do e-book:



Fonte: elaborado pela autora (2024).

¹⁹ Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao>

Futuramente, podemos pensar em uma edição impressa para ser distribuída nas escolas ou, até mesmo, em uma segunda edição desse primeiro fruto coletivo-reflexivo da nossa pesquisa-formação-ação.

4.4 Segunda Categoria: Os limites das práticas lúdicas na alfabetização

Ao trazermos a segunda categoria de análise, evidenciamos os limites das práticas lúdicas na alfabetização e iniciamos com a análise do senso comum presente no discurso entre as famílias quando as práticas de atividades lúdicas são oportunizadas no Ensino Fundamental: *Eles não estão fazendo nada, estão só brincando*. Uma fala muito próxima a esta surgiu na nossa roda de conversa, quando a P5 destacou: *As famílias, quando fazemos atividades lúdicas, questionam por que não tem nada no caderno*. Esse pensamento se dá pelo fato de que a geração de pais de nossos alunos foi educada em um sistema de ensino enraizado no modelo de educação 2.0, no qual, segundo Jung:

[...] surgiram as escolas com salas de aula todas iguais, pessoas sentadas umas atrás das outras, geralmente com uniforme. Os professores recebiam treinamento também padronizado. Os conteúdos não tinham muita conexão entre si, pois não havia preocupação em relacioná-los à vida real. O ensino era igual para todos e os estudantes tinham que se adaptar a esse modelo. Quem não se adaptasse, estava fora, considerado não apto para a escolarização formal. (Jung, 2023, p.44).

Muitos ainda veem a escola e a educação baseadas nesse modelo, tanto pais como alguns professores, os quais não aceitam e não querem que ele se modifique, apesar de a sociedade e os alunos terem se transformado. No que diz respeito às práticas educativas lúdicas, que vão muito além de atividades de registro (caderno, folhas, livro) que podem ser visualizadas pelas famílias, romper com esse paradigma é uma tarefa árdua para os professores, os quais precisam sempre estar argumentando e expondo suas convicções e estudos para comprovar que, por meio dessas metodologias, a aprendizagem não só ocorre, como pode ser ainda mais significativa e eficiente.

Outro ponto que merece análise é a fala destacada pela P2: *Muitas vezes, durante uma atividade lúdica, as crianças se agitam, às vezes perdemos o controle, por isso muitos professores preferem não se arriscar propondo atividades assim*. Freire (1967, 1987) fala sobre a resistência dos educadores em adotar metodologias mais participativas e dialógicas justamente por medo de perder o controle e gerar

“bagunça” na sala de aula. Ele argumenta que esse receio muitas vezes se deve a um entendimento tradicional e bancário da educação, em que o professor é o detentor do saber e o aluno apenas um receptor passivo.

Freire (1993, 1994) também defende uma educação problematizadora e dialógica, na qual professores e alunos aprendem juntos em um processo de troca e construção conjunta do conhecimento. Essa abordagem, embora mais rica e transformadora, desafia o modelo tradicional de ensino e, portanto, pode parecer desordenada ou desorganizada à primeira vista. No entanto, ele acredita que é justamente nessa “bagunça” que se criam oportunidades para um aprendizado mais significativo e emancipador.

Enquanto professores, muitos de nós ainda padecem do medo de desorganizar a turma, de saírem da rotina pré-estabelecida no contexto escolar. A escola é cheia de rotinas: fila, horários, divisão de períodos e carga-horária, espaços e tempos enraizados no nosso fazer docente. Por conta disso, muitas vezes, propor qualquer atividade que quebre essa sistemática gera desconforto e “bagunça”, então muitos nem tentam. A P6 relata que: *Não se utilizam práticas lúdicas em algumas turmas pelo simples fato de muitos não terem o conhecimento para sua aplicação, ficam com medo de dar errado. Isso se modifica quando aprendemos sobre a temática e nos entusiasmos a fazer.*

Gatti (2010) sugere que a formação continuada deve promover uma articulação efetiva entre teoria e prática. Os professores devem ter oportunidades para refletir sobre sua prática, trocar experiências com colegas e construir conhecimento de forma colaborativa, a partir de sua realidade escolar. Ela discute como a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisa ser planejada para possibilitar uma conexão mais direta com a prática cotidiana dos professores. Defende que essa formação não pode ser meramente teórica, mas é necessário incluir momentos de reflexão sobre a prática e oportunidades para que os professores compartilhem experiências e construam conhecimento de forma colaborativa.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa refez esse caminho e buscou articular a teoria e a prática pedagógica em uma busca por uma ação de reflexão conjunta e colaborativa entre os pares. Acreditamos que é nesse contexto de reflexão e ação que problematizamos nosso fazer docente, buscando, assim, proporcionar uma aprendizagem significativa para nossos alunos. Durante a roda de conversa surgiram temáticas que mereceriam discussões aprofundadas, que necessitam de

construções teórico e práticas para além desta pesquisa. Entretanto, não pudemos deixar de trazê-las, ainda que de forma sucinta neste momento, por fazerem parte do contexto atual da Educação, especialmente da realidade do município em que esta pesquisa está inserida e para análise dentro desta seção.

A temática da inclusão surgiu nas falas da P4: *Quantidade de alunos e a inclusão*; da P7: *Uma participação mais efetiva das famílias em seu papel e acompanhamento dos filhos, as inclusões, cada vez em número maior, e as escolas sem um verdadeiro apoio da Secretaria*, e da P5: *O grande número de crianças no mesmo espaço, com ou sem dificuldades de aprendizagens e sem apoio para realizar um bom trabalho*.

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Documento do Ministério da Educação (MEC) que orienta as políticas educacionais voltadas para a inclusão, enfatizar que o atendimento educacional especializado (AEE) deve complementar e suplementar a formação dos alunos na sala de aula regular, garantindo acesso, participação e aprendizagem, o que vivenciamos são salas de aula com muitos alunos, uma quantidade cada vez mais expressiva destes são público da educação inclusiva e o professor responsável por dar o suporte necessário aos professores e alunos, muitas vezes, não existe dentro do espaço escolar. Apesar de termos políticas públicas que defendem a inclusão e equidade para todos, estamos longe de envolver a participação plena e significativa de todos os estudantes no processo de aprendizagem. A realidade é que enfrentamos muitos desafios ao recebermos todos os alunos na sala de aula, desde muitas crianças típicas e atípicas, até a falta de auxílio para atender a todos com a qualidade que deveríamos. Hoje temos muita “boa vontade” por parte dos professores e “raros” momentos de auxílio para, efetivamente, promovermos uma educação de qualidade nesse sentido.

Muito se discute sobre a falta de uma Rede de Apoio para auxiliar nosso fazer docente, o que ficou evidenciado em falas como da P1:

Acho que falta de rede de apoio, serviços que funcionem realmente, formação para as famílias, apoio psicológico e acolhimento também para as famílias. Eu sinto que as famílias da comunidade chegam muito "agressivas" com ameaças, mas não fazem a parte deles. Parece que não reconhecem as crianças como um ser de necessidades emocionais, além de comida e roupas, são pequenos adultos que só tem que obedecer. É muito triste. (P1).

Nesse sentido, P2 também declara: *Falta de apoio das famílias. São poucos que ajudam as crianças no processo de aprendizagem.* Também foi salientada a importância da parceria escola e família na fala da P6:

Muitas. A iniciar a ausência de participação das famílias, infrequência, compromisso com a aprendizagem e com a própria saúde dos educandos. Acredito que toda escola deveria ter um posto de saúde trabalhando junto. Não só visitando esporadicamente, mas com o compromisso de acompanhar as crianças. Principalmente que estamos recebendo muitas inclusões que nunca foram ao pediatra. A educação infantil deveria ser obrigatória mesmo, com busca ativa. A maioria matricula a criança, mas não leva a escola.(P6).

A rede de apoio na educação refere-se ao conjunto de serviços, recursos e pessoas que colaboram para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios adicionais, como dificuldades de aprendizagem, deficiências ou problemas socioemocionais. Uma rede de apoio bem estruturada contribui para um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e eficiente, possibilitando que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa rede também facilita a identificação precoce de dificuldades e a implementação de intervenções adequadas, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e o sucesso escolar e pessoal.

Mantoan (2003) aborda a inclusão escolar e discute a importância de um trabalho articulado entre diferentes atores educativos, compondo uma rede de apoio eficaz para a inclusão de alunos com necessidades especiais. A autora explica o que significa incluir alunos com diferentes necessidades e perfis na escola regular, desmistificando a ideia de que inclusão é apenas inserir fisicamente o aluno na sala de aula. Ela defende que a inclusão é garantir que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O acúmulo de trabalho dos professores alfabetizadores é uma questão preocupante no contexto educacional. Consideramos esse fator um dos limites para a implementação de práticas lúdicas de alfabetização, já que esses profissionais enfrentam desafios significativos devido à diversidade de demandas e responsabilidades. Além do planejamento de aulas, os professores alfabetizadores precisam adaptar materiais para diferentes níveis de aprendizado, considerando o ritmo de cada aluno. Como o processo de alfabetização é crucial para o desenvolvimento das crianças, muitos professores dedicam tempo extra ao

acompanhamento individual de estudantes com dificuldades de aprendizado. O preenchimento de relatórios, registros de avaliação e documentação exigida pelas escolas ou redes de ensino aumentam significativamente a carga de trabalho fora da sala de aula.

Viegas (2022) mostra que os professores e professoras estão continuamente envolvidos com suas atividades, enfrentando jornadas longas e sobrecarga que demandam dedicação constante. Essa carga de trabalho se estende ao ambiente doméstico, criando condições que frequentemente resultam em problemas de saúde. Abreu, Cruz e Soares (2023) contribuem falando que o mal-estar relatado pelos professores é intensificado por políticas públicas educacionais que criam um estado de impotência, decorrente de uma lógica violenta na qual o lucro prevalece. Além disso, observou-se um crescente movimento de desprofissionalização, impulsionado pela visão da educação como um produto de mercado, que tem levado à proletarização, precarização e desvalorização do trabalho docente, bem como à descaracterização da escola.

Nesse contexto educacional, que muitas escolas enfrentam, especialmente públicas, os professores frequentemente lidam com turmas grandes, o que dificulta a atenção adequada a cada aluno, impactando diretamente o processo de ensino. O foco em avaliações externas e índices de desempenho faz com que muitos professores se sintam pressionados a obter resultados rápidos, o que pode sobrecarregá-los ainda mais. É essencial que as políticas públicas considerem essas questões para oferecer melhores condições de trabalho, apoio pedagógico e valorização desses profissionais que são fundamentais no processo educacional.

E, por fim, tivemos a enchente. Trazemos um momento específico do estado do Rio Grande do Sul que devastou a cidade de Canoas em maio de 2024. Com 52% da cidade destruída, as escolas municipais ficaram entre 2 e 3 meses sem aulas. Esse período de interrupção foi especialmente preocupante, pois sabemos que o tempo é fundamental para as crianças em processo de alfabetização. Esse período trouxe não apenas incertezas quanto ao processo de aprendizagem das crianças, mas também afetou a vida dos professores, muitos dos quais tiveram suas próprias casas, ou a casa de suas famílias, atingidas pela enchente. Não existe uma pessoa em Canoas que não teve sua vida atingida direta ou indiretamente com esse cenário. As escolas que não foram atingidas serviram de abrigo. Nossas salas

de aula eram dormitórios, e nós nos vimos não mais como professores, mas sim como profissionais trabalhando nos Centros de Acolhimento.²⁰

Ao fazermos essas reflexões, percebemos que as temáticas se cruzam no delinear desta pesquisa, assim como no nosso fazer docente, no dia a dia do “chão da escola”. Não se limita apenas àquilo que nos propomos a fazer, perpassa por fazeres e temáticas que merecem ser vistas e estudadas com profundidade. Precisam de tempos e espaços para reflexão tanto teórica quanto prática, estas estão ali emergindo nas falas, nos gestos e no cotidiano pedagógico.

²⁰ Centro de acolhimento foi o nome utilizado para os locais que serviram de abrigo durante a enchente de maio de 2024, a maioria das escolas municipais que não foram atingidas viraram centros de acolhimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: TERMINANDO PARA COMEÇAR

Quando terminei meu estágio obrigatório do curso de Magistério em 1998, não tinha a menor ideia do que me esperava ao longo desses 25 anos que marcam o tempo. No meu diário amarelado, que ainda guardo, a frase final da minha orientadora foi “*hoje terminaste para começar*”, e assim me sinto novamente ao escrever as considerações finais desta pesquisa. Essa lembrança evoca aquela menina que estava cheia de entusiasmo e euforia por ter, enfim, se tornado professora.

Das marcas daqueles dias de magistério, guardo comigo a paixão pelos recursos lúdicos, produzidos, muitas vezes, ainda por mim, e a certeza de que é através da educação que podemos modificar o mundo que nos cerca. Minha vida foi transformada pela educação, e hoje constato que as “minhas” práticas pedagógicas lúdicas, e as de tantas outras professoras, contribuem para a aprendizagem significativa das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, que era o questionamento inicial desta pesquisa.

Das construções da vida, reforçamos o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel, que diz que precisamos fazer conexões entre aquilo que já sabemos com aquilo que nos é ensinado, para que, assim, possamos atribuir significado e aprender. Revisitar teorias que já me eram familiares, conhecer outras, e refletir sobre as práticas pedagógicas lúdicas (Luckesi, 2014, 2023 e Piaget, 1971, 1976), os conceitos de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1983) e letramento (Soares, 2004, 2020), aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), ludicidade tecnológica (Pinheiro, 2023) e formação de professores (Freire, 1996, Gatti *et al* 2019, André, 2023 e Warschauer, 2017) fizeram este percurso ser desafiador, bonito e vivencial. É, sem dúvida, a realização de um sonho.

Enfim, sonhar também exige teoria - uma reflexão profunda sobre o que queremos, o que pensamos, o que fazemos, como vamos nos constituindo e o porquê das nossas escolhas. Nesse sentido, ensinar é realizar nossa prática educativa alinhada às teorias que nos formam durante nossas aprendizagens, aqui destacadas entre professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. A BNCC (2018) traz que o ato de brincar deve promover a interação da criança com seu cotidiano, proporcionando aprendizagens e potencialidades para seu desenvolvimento. Ainda, propõe que as atividades pedagógicas incluam elementos do brincar para garantir

um ambiente de aprendizagem mais envolvente e significativo para as crianças. Assim, quem atua neste ano/série necessita entender alguns princípios básicos sobre o processo de alfabetização e a ludicidade.

Com esses pensamentos, nos remetemos à construção desta pesquisa como um todo, e no início trouxemos a questão: Quais as contribuições das práticas educativas lúdicas para a aprendizagem significativa no primeiro ano do Ensino Fundamental na concepção de professores da Rede municipal de Canoas-RS? Essa questão emergiu do meu fazer docente enquanto professora do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, das práticas que realizo na sala de aula, práticas que encontram na ludicidade sua vivacidade. Alguns me perguntam: *Mas por que fazes tanto?* Eu sempre respondo: *Não sei fazer de outro jeito!*

Pensando no Objetivo Geral: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental, destacamos que existem muitas práticas lúdicas que contribuem para a aprendizagem significativa. Nós, enquanto professores, precisamos proporcionar a contextualização, a oportunidade do diálogo, a retomada do que os alunos já sabem previamente e a reflexão dos conceitos adquiridos. Tudo isso proporciona a eles uma aprendizagem significativa, em que nosso principal objetivo é deixá-los ser protagonistas de suas aprendizagens e nos tornar mediadores deste processo de alfabetização.

Em relação ao objetivo específico: Descrever as percepções de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS sobre a relação entre as práticas educativas lúdicas e a aprendizagem significativa, no que se refere ao questionamento feito às professoras participantes do curso, estas foram unâimes em responder que as práticas educativas contribuem para a aprendizagem significativa. P1 afirma que não se aprende nada só com teoria. Necessitamos da prática educativa para percebermos realmente como os alunos aprendem. P3 contribui que a ludicidade é fundamental para a aprendizagem significativa e que, através de experiências lúdicas bem planejadas, as crianças podem melhorar a memorização e a retenção de informações, pois envolvem múltiplos sentidos e emoções, criando conexões mais significativas.

Pensando no segundo objetivo específico: Mapear, através de rodas de conversa, práticas lúdicas na rede municipal de Canoas e suas influências na aprendizagem significativa dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, vimos que

durante todo o percurso formativo conseguimos perceber, em conjunto com as participantes, as práticas lúdicas que cada uma realiza e que a aprendizagem significativa se faz presente em todos os momentos. Dentre estas, que são muitas, podemos citar a contação de histórias, circuito de jogos, utilização de materiais diversificados, jogos online, escape games, músicas e danças, brincadeiras com o corpo, rotação por estações. São inúmeras as atividades propostas significativas descritas pelas participantes, sempre pensando em um contexto de aprendizagem significativa para os alunos.

No último objetivo específico: Viabilizar momentos de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas, construímos uma rede de apoio, trocas e reflexão constante entre teoria e prática. Assim, todo o processo de pesquisa-formação-ação, a análise do questionário e da roda de conversa, bem como a construção coletiva do *E-book*, permitiu-nos verificar que as práticas lúdicas são fundamentais para o processo de alfabetização, principalmente para quem almeja uma aprendizagem significativa. O protagonismo por parte dos alunos, a facilidade com que conseguem fazer conexões das suas vivências com os conhecimentos através da ludicidade, tudo contribui para essa aprendizagem.

Fazendo referência às nossas duas categorias de análise: Limites e possibilidades nas práticas lúdicas na alfabetização, percebe-se que estamos muito longe ainda de conseguirmos uma educação que, de fato, seja de qualidade para todos. No que diz respeito à alfabetização, essas limitações parecem ser ainda maiores. Entretanto, existem muitas possibilidades também, ações frequentemente isoladas por parte dos professores, mas que são fundamentais para que as mudanças aconteçam.

Nesta pesquisa, foi possível verificar que ainda nos falta tanto: rede de apoio, parceria escola e família, formação e políticas que efetivamente validem os processos de inclusão e o acúmulo de demandas das professoras alfabetizadoras. A enchente que devastou nossa cidade fez com que (re)pensássemos ainda mais sobre nossas práticas educativas. Muitas vezes, o fazer docente é solitário, frustrante e, ao estarmos em contato com nossos pares, as esperanças se renovam, a vontade ressurgiu, pois a troca de experiências é fundamental para repensarmos nossa prática. Ao elencarmos as práticas educativas lúdicas como proposta,

percebemos também que estas nos trazem inúmeras possibilidades para ampliar o conhecimento dos alunos.

O processo de pesquisa-formação-ação nos possibilitou entender que esses espaços formativos são fundamentais para garantir que os professores sejam profissionais bem preparados, que possam promover um ensino de qualidade e impactar positivamente a vida dos alunos. A busca incessante por uma “alfabetização na idade certa” perpassa por práticas pedagógicas coerentes e eficazes, destacadas aqui através das práticas educativas lúdicas alinhadas a uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização.

As práticas educativas lúdicas são relevantes no processo de alfabetização, pois facilitam uma aprendizagem mais significativa, engajando os alunos de forma ativa e prazerosa. A ludicidade, que envolve atividades como jogos, brincadeiras, histórias e música, é uma estratégia poderosa para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais das crianças. Atividades lúdicas despertam o interesse natural da criança, tornando o aprendizado mais prazeroso e motivador. Através de jogos e brincadeiras, o processo de alfabetização se torna menos mecânico, o que facilita a participação ativa dos alunos e melhora a assimilação de novos conceitos. Dessa forma, estimulam a curiosidade e o pensamento crítico, importantes para a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Jogos que envolvem regras e estratégias ajudam as crianças a desenvolver habilidades de resolução de problemas, planejamento e tomada de decisões, que são essenciais para o processo de alfabetização.

A ludicidade promove a aprendizagem significativa ao conectar o conteúdo com o cotidiano da criança. Brincadeiras e jogos têm contextos concretos e ajudam a relacionar as letras e palavras com o mundo real, facilitando a compreensão e a memorização. Atividades lúdicas, como jogos de palavras, histórias interativas e músicas, promovem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Elas incentivam o uso de vocabulário, a compreensão de estruturas gramaticais e o reconhecimento de sons, o que é crucial na fase inicial da alfabetização.

Jogos e atividades lúdicas muitas vezes requerem a colaboração entre os alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a empatia e o respeito às regras. Esse ambiente de interação favorece a comunicação e a troca de conhecimentos, aspectos importantes no processo de aprender a ler e escrever. A ludicidade ajuda a criança a lidar com desafios e

frustrações de forma saudável. Através de atividades divertidas, os alunos podem experimentar sucessos e fracassos, o que contribui para o desenvolvimento da resiliência e da autoestima, facilitando a superação de dificuldades no processo de alfabetização.

As atividades lúdicas muitas vezes envolvem diferentes sentidos (visual, auditivo, tátil), o que potencializa o aprendizado. O uso de materiais concretos, jogos com letras ou atividades que envolvem música e movimento ajudam as crianças a fixarem melhor o conteúdo, uma vez que estimulam múltiplas áreas do cérebro. Enfim, as práticas educativas lúdicas não só tornam o processo de alfabetização mais leve e divertido, como também mais eficaz. Elas favorecem uma aprendizagem que faz sentido para a criança, promovendo o desenvolvimento integral e preparando o terreno para o aprendizado ao longo da vida.

Dessa forma, ao encerrar esta pesquisa, novos horizontes despontam e nos desafiam a seguir em frente: a ludicidade como estratégia de inclusão, a ludicidade em outros níveis do ensino fundamental e, mais do que nunca, a continuidade da pesquisa-formação-ação. Constatamos que este tipo de estudo, no qual a partilha entre os pares é o fio condutor, nos fortalece enquanto Rede de educação, enquanto docentes e, inclusive, enquanto colegas e pessoas com um objetivo em comum: uma educação que seja realmente significativa para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Sara Poltosi. **Ludicidade e tecnologias na alfabetização**: uma metodologia para o ensino híbrido. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26813>. Acesso em: 20 nov. 2023.

AMORIM, Americo N. **Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica**. Disponível em: <https://abre.ai/lgic>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Bichodário**. São Paulo: FTD, 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; MARTINS, Francine P.. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Devir Educação**, Lavras, v. 4, n. 1, p. 188–198, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/lgid>. Acesso em: 16 nov. 2023.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa/PT: Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, David Paul; *et al.* **Psicología educativa**: un punto de vista cognoscitivo. 2. ed. México: Editorial Trillas, 1983.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://abre.ai/lgif>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://abre.ai/lgih>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://abre.ai/lgij>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/lgik>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa de monitoramento do PNE**. Disponível em: <https://abre.ai/lqil>. Acesso em: 30 out. 2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Escola de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro**. Disponível em: <https://abre.ai/le3A>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Pacto pela alfabetização**. Disponível em: https://www.canoas.rs.gov.br/noticias_tag/pacto-pela-alfabetizacao/. Acesso em: 20 nov. 2023

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Prefeitura Municipal de Canoas**. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CANOAS, Prefeitura Municipal de. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/lgin>. Acesso em: 16 nov. 2023.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel A. **Planejando o trabalho em grupo**: estratégias para salas de aula heterogêneas. Porto Alegre: Penso, 2017.

CONTE, Elaine. Educação, desigualdades e tecnologias digitais em tempos de pandemia. In: RONDINI, Carina Alexandra (Org.). **Paradoxos da escola e da sociedade na contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernardetti A. **Formação de Professores no Brasil: características e Problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 18 de set. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S.S.; ANDRÉ, Marli E.D.A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZATTO, Marcelo. Enchente devasta dois terços de Canoas e deixa mais de 15 mil desabrigados. **Zero Hora**. Publicado originalmente em 5 maio 2024. Disponível em: <https://shorturl.at/wzM1r>. Acesso em: 05 maio 2024.

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 135-159, jun. 2003. Disponível em <https://abre.ai/le3L>. Acesso em: 16 nov. 2023.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências: um processo de investigação-formação-ação**. 2012. 263 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Disponível em: <https://abre.ai/lqip>. Acesso em: 20 nov. 2023.

IGLESIAS, Karen Soares. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? quais desafios?**. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de PPG Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6201>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://abre.ai/le3M>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JUNG, Hildegard Susana. **Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. v.22, n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização. *IN: KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995, p. 15-61.

KRAUSE, Marcia; POSSA, Joce Daiane Borilli. SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: impactos educacionais. **Saberes e**

Sabores Educacionais, Itapiranga, v. 10, p. 153-168, 15 dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.uceff.edu.br/saberes-e-sabores/article/view/446/434>. Acesso em: 12 out. 2024.

LEMES, Raquel Karpinski. **Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental**: construindo intersecção na transição. 2022. 313 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LLENAS, Anna. **Vazio**. São Paulo: Editora Salamandra, 2018. Vídeo com a história disponível em: https://youtu.be/AULIqW_YaBc. Acesso em: 12 out. 2024.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: Compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACIEL, Gláucia Pereira. **Gamificação no processo ensino aprendizagem**: um estudo de caso no ensino da matemática. 2020. 88 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento - Profissional, Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/lqir>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MEC, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <https://abre.ai/le3O>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange et al. (org.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: EDITORA CRV, 2017. p. 23-35.

MOREIRA, Marco; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

NEVES, Fabiana Moreno das. **Aprendizagem de matemática por meio de metodologias diversificadas nos anos finais do ensino fundamental**: concepções discentes. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade La Salle Canoas, Canoas, 2021. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2333>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NOIS, Leticia Joia de. **O brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental**: uma análise das narrativas de crianças. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://abre.ai/lgis>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NUNES, L. T.; ZANCANARO, A. Estado do conhecimento sobre os desafios dos professores alfabetizadores em tempos de pandemia . **Educ. Form.**, [S. l.], v. 9, p. e12576, 2024. Disponível em: <https://abre.ai/lqjB>. Acesso em: 12 out. 2024.

OLIVEIRA, Vilma da Silva Mesquita. **JOGOS, BRINCADEIRAS E RECREAÇÃO: história e memória de práticas lúdicas no ensino primário no Piauí (1932-1961)**. 2019. 179 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Lisboa: Beira Douro, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. **ATIVIDADE LÚDICA E HÁBITOS DIGITAIS: um estudo com acadêmicos em processo de formação no curso de pedagogia ead**. 2020. 98 f. Dissertação (Doutorado) - PPG Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, Unopar, Londrina, 2020. Disponível em: <https://abre.ai/lguD>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PINTO, Isadora Gobi. **As percepções das alfabetizadoras de uma escola privada de Porto Alegre sobre suas práticas e a aprendizagem significativa**. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade La Salle Canoas, Canoas, 2022. Disponível em: <https://abre.ai/lguH>. Acesso em: 13 out. 2024.

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonça. **Metamorfoses formativas: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 281 f. Tese (Doutorado) - PPG Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26516?mode=full>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Carine Soares dos. **Alfabetização de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana/MG**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aJVX7>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, Juliana Jesus dos. **Formação Continuada de Educadores na Educação Infantil com Foco na Ludicidade**. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: <https://abre.ai/lguJ>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, Cristina Dallastra. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada**. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1471>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004, p.96-100. Disponível em: <https://abre.ai/lguM>. Acesso em: julho/2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda a criança pode aprender a ler. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Aline Gomes de. **Jogos de alfabetização**: uma análise de acervos disponíveis em escolas da rede pública de ensino. 2020. 242 f. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40002>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SLAVUTZKY, Abrão. **Quem pensas tu que eu sou?**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2016.

TERRA, Ana. **O dente ainda doía**. 2. ed. São Paulo: Editora. DCL, 201

UNESCO, Portugal - Comissão Nacional da. **Alfabetização para todos**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kzCE1>. Acesso em: 20 nov. 2023

UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 08 jun. 2023

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS/RS - BRASIL

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa com o título Contribuições das práticas educativas lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas - RS, sob responsabilidade da pesquisadora Silmara Coelho. A pesquisa tem por objetivo: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. A investigação justifica-se por que refletir sobre a prática pedagógica se faz fundamental para atendermos às demandas educacionais, não só no contexto atual de um mundo pós-pandemia da Covid-19, mas também diante de uma realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. A fase de escolarização inicial, traz a alfabetização como principal objetivo e, apesar desse processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos muito distantes do desejado. Esta pesquisa-ação-formação caracteriza-se por uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarreta em nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem

identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Silmara Coelho, telefone: 51 99672-3157, e-mail: silmara.200515298@unilasalle.edu.br. Ao clicar em "Próximo", você estará concordando em responder às perguntas deste questionário.

APÊNDICE B - Questionário a ser aplicado via Google Forms

e-mail:

Gênero:

Tempo de atuação enquanto professor(a) na Rede Municipal de Canoas-RS?

Tempo de atuação enquanto professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Canoas - RS?

Qual a EMEF que está lotado(a) no 1º ano do Ensino Fundamental?

Qual o quadrante que a escola em que atua está localizado?

Você costuma participar das formações continuadas que são oferecidas pela Rede Municipal de Educação?

Marque o que você considera como sendo prática educativa lúdica:

Enquanto professor, você realiza práticas educativas lúdicas?

Descreva uma prática lúdica que já realizou.

Você já estudou sobre a teoria das aprendizagens significativas segundo Ausubel?

O que você considera importante nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental?

Quais as dificuldades encontradas enquanto professor (a) do 1º ano do Ensino Fundamental?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o registro de falas em anonimato de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS/RS - BRASIL

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa com o título Contribuições das práticas educativas lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas - RS, sob responsabilidade da pesquisadora Silmara Coelho. A pesquisa tem por objetivo: Analisar as contribuições das práticas lúdicas para a aprendizagem significativa no Primeiro ano do Ensino Fundamental. A investigação justifica-se por que refletir sobre a prática pedagógica se faz fundamental para atendermos às demandas educacionais, não só no contexto atual de um mundo pós-pandemia da Covid-19, mas também diante de uma realidade tecnológica, dinâmica e imprevisível na qual estamos inseridos. A fase de escolarização inicial, traz a alfabetização como principal objetivo e, apesar desse processo ser amplamente debatido, os índices trazidos nas avaliações externas mostram-nos que ainda estamos muito distantes do desejado. Esta pesquisa-ação-formação caracteriza-se por uma ação conjunta de reflexão sobre a prática pedagógica com os professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de registro das falas durante as rodas de conversa, que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarreta em nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem

identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Silmara Coelho, telefone: 51 99672-3157, e-mail: silmara.200515298@unilasalle.edu.br.

APÊNDICE D - Roteiro para rodas de conversa

Objetivos específicos	Possibilidades de perguntas
Descrever as percepções de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas - RS sobre a relação entre as práticas educativas lúdicas e a aprendizagem significativa (forms)	Você costuma realizar práticas educativas lúdicas? Comente uma prática lúdica que já realizou e quais os resultados que alcançou com ela. O que você entende por aprendizagem significativa? O que você considera importante nas aprendizagens do 1º ano do Ensino Fundamental? Quais as dificuldades encontradas enquanto professor (a) do 1º ano do Ensino Fundamental?
Mapear, através de rodas de conversa, práticas lúdicas na rede municipal de Canoas e suas influências na aprendizagem significativa dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.	Vamos olhar para o desenvolvimento das aprendizagens dos nossos alunos, no início da formação e no final; você percebe alguma melhora? O que você considera ter sido fundamental neste processo? Você consegue perceber se houve influência da prática lúdica para a aprendizagem significativa? Se não obteve o resultado esperado, o que dificultou este processo?
Viabilizar momentos de partilha e reflexão sobre as práticas pedagógicas lúdicas para a aprendizagem significativa no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.	A partir das formações, você percebeu alguma mudança na sua prática? Que tipo de prática você considera mais importante para as aprendizagens dos seus alunos? Essa prática favorece as aprendizagens significativas nos alunos? Você gostaria de realizar outro comentário?

APÊNDICE E - Roteiro do curso de formação



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

COLABORADORAS

Profª Silmara Coelho

Profª Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2024

Sessões

1. **Apresentação do programa e dos participantes:** esclarecimentos sobre a proposta do curso, apresentação dos participantes, apresentação da temática: A importância das práticas lúdicas! (Para todos?) e combinações para os encontros seguintes.
2. **Socialização de propostas:** para uma aprendizagem significativa na alfabetização, conversa sobre aprendizagem significativa e suas contribuições no processo de alfabetização.
3. **Conversa com a Profª Letícia Missel²¹** sobre: A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade, relacionando também com propostas lúdicas para os alunos de inclusão.
4. **Conversa com a Profª Mes. Glaucia Rosa²²** sobre ludicidade tecnológica.
5. **Socialização de propostas e resultados:** os participantes da formação serão convidados a socializar as práticas lúdicas que realizam com a turma e seus resultados.
6. **Socialização no Classroom:** Pasta de arquivos: onde será socializado materiais diversificados. e-book com atividades realizadas pelos participantes com suas turmas durante a formação.

²¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Canoas, atuando na Sala de Recursos Multifuncional da EMEF Davi Canabarro.

²² Professora da Rede Municipal de Educação de Canoas, atuando como professora de Tecnologias da informação e da comunicação (Tic's) na EMEF Irmão Pedro.

DADOS DO CURSO

Título do curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LÚDICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO.

Resumo (Escopo): O curso está voltado para as práticas pedagógicas lúdicas, com ênfase na fase de alfabetização. Tem o intuito de contribuir com a formação continuada dos docentes das escolas da rede pública de Canoas e ocorrerá em conjunto com a Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro. Será composto por 4 sessões, totalizando 20h com tarefas complementares via plataforma Google Classroom. Inicialmente será realizada a apresentação do programa e, na sequência dos encontros, haverá a abordagem dos temas: A importância das práticas lúdicas! (Para todos?); A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade; Aprendizagem significativa na alfabetização: um olhar sobre a alfabetização; Ludicidade Tecnológica: Uma possibilidade na rede; O embasamento teórico se dará a partir dos autores: Piaget (1971), Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), Concepções de letramento de Soares (2004, 2020), Práticas Lúdicas de Luckesi (2014, 2023), Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968, 2000).

Público alvo: Professores da rede pública municipal de Canoas.

Público Estimado de Participantes: 30

Data de Início: 23/05/2024 (quinta-feira)

Data de Término: 20/06 /2024(quinta-feira)

Duração: 20h

Local: Modalidade híbrida (Presencial na Universidade La Salle e Google Meet)

2 OBJETIVO GERAL DO CURSO

A abordagem prevista com professores da rede municipal de Canoas tem por objetivo proporcionar o compartilhamento de saberes e práticas docentes, utilizando metodologias lúdicas para estimular a alfabetização. Além disso, este curso tem como propósito proporcionar um espaço de discussões e ressignificação da prática docente, trazendo à luz novas reflexões e práticas educativas.

2.1 Objetivos Específicos

- Compreender a importância das práticas pedagógicas lúdicas.
- Utilizar metodologias lúdicas diversificadas através das tecnologias digitais e analógicas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.
- Socializar experiências didático-pedagógicas que proporcionam a aprendizagem significativa na fase de alfabetização.
- Estimular a pesquisa e a reflexão sobre os aspectos teórico-práticos da ludicidade voltada à alfabetização.
- Estimular o uso de diferentes espaços escolares com objetivos claros, visando o protagonismo do aluno e a aprendizagem.

3 JUSTIFICATIVA

Visando a importância da formação continuada para professores durante o seu fazer pedagógico e a urgência de abandonarmos o ensino transmissivo e conteudista, entendemos que o curso aqui proposto viabiliza novas perspectivas e trocas com relação às práticas docentes. Com o passar dos anos percebemos a necessidade de aproximar o espaço educativo ao cotidiano dos educandos. A partir disso, inserem-se concepções com relação à ludicidade e à aprendizagem significativa (Ausubel 1968; 2000) e a importância do letramento (Soares, 2004; 2020), fazendo com que os estudantes se tornem ativos e aprendam de forma prazerosa.

As contínuas mudanças da sociedade contemporânea exigem um novo perfil docente, assim como novas metodologias (Diesel, 2017). Nesta perspectiva, é necessário que os docentes busquem novos caminhos para que o aluno seja o protagonista de seu conhecimento, de forma que a autonomia e a motivação estejam alinhadas ao processo pedagógico, isto ocorre a partir da promoção da

empatia, escuta ativa, valorização de sentimentos e da criação de um ambiente lúdico e favorável à aprendizagem (Berbel, 2011). Dessa maneira, cada vez mais tornam-se relevantes espaços de discussão e de socialização teórico-prática para a formação continuada dos docentes, assim como propõe o presente curso

4 INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

A proposta será desenvolvida junto a professores de escolas públicas municipais de Canoas, na modalidade híbrida. Dessa forma, a parceria se consolida com a Prefeitura Municipal de Canoas, por meio da Casa de Formação Permanente Darcy Ribeiro.

5 INVESTIMENTOS

O curso não terá custos, uma vez que o trabalho será desenvolvido pela bolsista da Prefeitura Municipal de Canoas no Programa de Pós-graduação em Educação da Unilasalle, sua orientadora e convidadas voluntárias.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa/PT: Plátano Edições Técnicas. Paralelo Editora, LDA, 2000.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DIESEL, Aline. BALDES, Alda. MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema>. Acesso em: 07 de mar. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa:** Compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Editora Cortez, 2023.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 16 nov. 2023.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Lisboa: Beira Douro, 1971.

PINHEIRO, Anderson Jorge Marcolino. **ATIVIDADE LÚDICA E HÁBITOS DIGITAIS:** um estudo com acadêmicos em processo de formação no curso de pedagogia ead. 2020. 98 f. Dissertação (Doutorado) - PPG Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas tecnologias, Unopar, Londrina, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/29560/1/Anderson%20Jorge%20Marcolino%20Pinheiro%20-%20Unopar%20-%20Dissertacao%20FINAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004, p.96-100. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: julho/2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda a criança pode aprender a ler. São Paulo: Contexto, 2020.

CRONOGRAMA

SEMESTRE	SESSÕES	CH	HORÁRIO	DATA
1	Apresentação do programa e dos participantes: esclarecimentos sobre a proposta do curso, apresentação dos participantes, apresentação da temática: A importância das práticas lúdicas! (Para todos?) e combinações para os encontros seguintes.	3h	8h - 11h	23/05/24 Presencial
1	Socialização de propostas: para uma aprendizagem significativa na alfabetização, conversa sobre aprendizagem significativa e suas contribuições no processo de alfabetização.	3h	8h - 11h	06/06/24
1	Conversa com a Profª Letícia Missel sobre: A tríade: alfabetização, letramento e ludicidade, relacionando também com propostas lúdicas para os alunos de inclusão.	3h	8h - 11h	09/05/24 meet

SEMESTRE	SESSÕES	CH	HORÁRIO	DATA
1	Conversa com a Profª Mes. Glaucia Rosa sobre ludicidade tecnológica.	3h	8h - 11h	13/06/24 meet
1	Socialização de propostas e resultados: os participantes da formação serão convidados a socializar as práticas lúdicas que realizam com a turma e seus resultados. (roda de conversa neste dia)	3h	8h - 11h	20/06/24 Presencial
1	Socialização no Drive: Construção de um padlet das memórias e registros durante a formação. Diário de bordo coletivo onde cada participante será convidado a escrever seus registros sobre a formação. Pasta de arquivos: onde será socializado materiais diversificados. E-book com atividades realizadas pelos participantes com suas turmas durante a formação.	5h		Assíncrono