

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A Perspectiva da Criança

Gisele Brandelero Camargo<sup>1</sup>  
Ana Claudia Carvalho Serzoski<sup>2</sup>

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa, realizada por ocasião da conclusão de curso, cujo objetivo visava a compreender a perspectiva das crianças acerca das atividades de alfabetização e letramento, realizadas na Educação Infantil. Nota-se, nos últimos anos da Educação Infantil, que há uma expectativa, das professoras, pais, gestores educacionais, em enviar as crianças para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com conhecimentos de leitura e escrita. Por isso, as práticas de alfabetização e letramento acabam se tornando comuns nas turmas de pré-escola da Educação Infantil. Considerando-se isso, com base na Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003, 2005, 2013) realizou-se uma pesquisa com as crianças, entendendo-as como sujeitos competentes, produtores de conhecimento e cultura. Em uma abordagem qualitativa, na produção de dados com as crianças, foram propostas atividades baseadas em métodos tradicionais e construtivistas de alfabetização e letramento (SOARES, 2004, 2017; FERREIRO, TEBEROSKI, 1985), e entrevistas-conversa (SARAMAGO, 2001) com os sujeitos da investigação. As categorias de análise dividiram-se em duas: perspectivas das crianças sobre as atividades tradicionais e perspectivas das crianças sobre as atividades construtivistas. Os resultados da análise dos dados indicaram que as atividades construtivistas, pautadas na ludicidade, como jogos e brincadeiras, são indicadas pelas crianças e se tornam eficientes para inseri-las no mundo letrado, pois respeitam as lógicas infantis, valorizam a participação da criança e de suas diferentes formas de expressão e comunicação.

**Palavras-chave:** perspectiva das crianças; alfabetização e letramento; educação infantil.

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

## ABSTRACT

This is a research, carried out at the time of the conclusion of the course, whose objective was to understand the perspective of children about literacy and literacy activities, carried out in Early Childhood Education. It should be noted, in the pre school of Early Childhood Education, that there is an expectation, from teachers, parents, educational managers, to send children to the Initial Years of Elementary School, with reading and writing skills. Therefore, literacy and literacy practices end up becoming common in the finalist classes of Early Childhood Education. Considering this, based on the Sociology of Childhood (SARMENTO, 2003, 2005, 2013), a survey was carried out with children, understanding them as competent subjects, producers of knowledge and culture. In a qualitative approach, in the production of data with the children, activities were proposed based on traditional and constructivist methods of literacy and literacy (SOARES, 2004, 2017; FERREIRO, TEBEROSKY, 1985), and conversation interviews (SARAMAGO, 2001) with the research subjects. The analysis categories were divided into two: children's perspectives on traditional activities, and children's perspectives on constructivist activities. The results of the data analysis indicated that constructivist activities, based on playfulness, such as games and games, are indicated by children and become efficient to insert them into the literate world, as they respect children's logic, value the participation of children and their different forms of expression and communication.

**Keywords:** children's perspective; literacy; childhood education.

Submetido em: 5/4/2022

Aceito em: 5/3/2023

<sup>1</sup> Autora correspondente: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Praça Santos Andrade, 1 – Centro – CEP 84010919. Ponta Grossa/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0431876257906961>. <https://orcid.org/0000-0003-3983-2966>. [gbcamargo@uepg.br](mailto:gbcamargo@uepg.br)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2934840188390041>. <https://orcid.org/0000-0002-1942-6867>

## INTRODUÇÃO

As crianças têm sido, cada vez mais, envolvidas em pesquisas acadêmicas e científicas, em contexto escolares. Haja vista as áreas de conhecimento que contribuem teórica e metodologicamente para esse envolvimento de forma ética e estética na pesquisa. Na esteira teórica da Sociologia da Infância, as crianças são consideradas sujeitos sociais participativos, criativos, competentes para interpretar e agir no universo que as cerca. Por esse viés, a pesquisa relatada neste texto tem como temática a percepção da criança em relação às atividades de alfabetização e letramento que são realizadas na Educação Infantil e o relato das experiências vivenciadas por elas nesse segmento.

Pudemos notar que as estratégias pedagógicas realizadas nas turmas da pré-escola (para a faixa etária de quatro e cinco anos de idade) da Educação Infantil, estão impregnadas de preocupações em relação às habilidades de codificação e decodificação dos símbolos gráficos, que permeiam a alfabetização e o letramento. Essa preocupação é visível nos professores, familiares e crianças, devido às expectativas que o segmento posterior (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) causa (GRANDO, 2011).

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

pode estabelecer diálogos muito interessantes com a educação. Se concordarmos que a escola deve ser um espaço promotor dos direitos da criança, e de uma dimensão de cidadania da infância, então temos de concordar que é indispensável investir na promoção de uma cultura de respeito para com as crianças, valorizando para tal as opiniões das crianças, os seus modos de ser e agir (p. 2).

Valorizar a opinião, os modos de ser e agir das crianças na escola pressupõe, entre outras ações, que as estratégias pedagógicas respeitem as lógicas infantis, legitimem as falas, verbais e não verbais, das crianças, valorizando as experiências e os direitos delas em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Compreendemos que “A profissão docente é pouco atrativa no Brasil e, muitas vezes, os professores são expostos a situações de desvalorização [...]” (TANES; WERNER, 2022, p. 37), mas assumimos, ancoradas na Sociologia da Infância, que é necessária uma postura docente comprometida com a participação das crianças em contexto escolar, apesar das dificuldades estruturais que isso possa representar.

Observamos, ao longo de nossa trajetória profissional, que a preocupação em alfabetizar e letrar na Educação Infantil tem extrapolado os eixos norteadores do currículo desse segmento escolar, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), que são as interações e as brincadeiras. Muitas vezes o que temos visto são práticas pedagógicas que privilegiam atividades de

registros gráficos, contorno das letras e números, exercícios motores, em detrimento da experiência de aprender interagindo e brincando.

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

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

Para atingir os objetivos desta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo, que segundo Gil (2008, p. 53), “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. Como instrumentos de produção de dados organizamos, com um grupo de crianças matriculadas em uma turma de Educação Infantil V,<sup>3</sup> dois momentos de vivências de atividades: um de vivências de atividades tradicionais e outro de vivência de atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Nesses momentos desenvolvemos observação participante, registrada em diário de campo, e entrevista-conversa<sup>4</sup> (SARAMAGO, 2001) com as crianças. As vivências das atividades foram gravadas em vídeo e depois transcritas. Para as análises dos dados organizamos duas categorias, a primeira como percepção das crianças diante das atividades lúdicas de alfabetização e letramento e a segunda como a percepção das crianças em relação às atividades tradicionais de alfabetização e letramento.

Na primeira seção do texto apresentaremos conceitos que permearão a pesquisa como: Alfabetização e letramento, apoiadas em Soares (2017) e Ferreiro e Teberosky (1985). Na mesma seção trataremos da conceituação de atividade tradicional e de atividade lúdica de alfabetização e letramento, entendendo que são diferentes entre si.

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

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

<sup>3</sup> O número cinco refere-se à uma turma de crianças com a faixa etária de cinco anos, que frequentam o último ano do segmento.

<sup>4</sup> “A entrevista-conversa distingue-se da entrevista não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática que se afigura constantemente pertinente e lógica, por que todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar” (SARAMAGO, 2001, p. 14).

## CONCEITUAÇÃO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como referido de antemão, daremos início a essa seção trazendo os conceitos de alfabetização e letramento para as autoras Soares, Ferreiro e Teberosky.

Soares (2017) conceitua esses dois aspectos como

[...] *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica escrita (SOARES, 2017, p. 46).

Segundo a autora essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita precisam caminhar juntas, buscando associá-las para uma melhor compreensão desse processo pelas crianças, pois supera a simples codificação e decodificação de símbolos gráficos, conduzindo à compreensão, atribuindo significados e sentidos ao que se lê. Ela também explica que já houve outro modo de conceber essas duas dimensões, em outro momento histórico (até meados do século 19) nos estudos sobre alfabetização e letramento. Nessa época as duas dimensões se davam por meio da concepção tradicional de ensino, o que dissociava alfabetização de letramento e propunha um trabalho independente para elas. Em suas palavras:

A concepção “tradicional” de alfabetização, traduzida nos métodos analíticos ou sintéticos tornava os dois processos independentes, a alfabetização – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita (SOARES, 2017, p. 45).

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

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

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

As colaborações das autoras Soares (2017), Ferreiro e Teberosky (1985), nos revelam a importância de trabalhar de variadas formas a alfabetização e letramento, explorando diferentes métodos de ensino, pois diversas são as formas de ingressar no mundo letrado. Os métodos tradicionais, todavia, de reprodução, codificação e decodificação dissociados do letramento, por si só, não contribuem com uma prática de leitura e escrita eficientes. Ferreira e Machado (2014) nos trazem algumas observações sobre esse método de ensino:

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

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

Como já observamos no texto de Soares (2004), alfabetização e letramento se dissociam nesse modelo tradicional e que nesse modelo há o método sintético e o analítico.

O método sintético, dessa vertente tradicional, “seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores” (ALMEIDA, 2008, p. 4.234). O método sintético pode ser observado em três processos diferentes: alfabético, fônico e silábico.

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

O método fônico surge como uma crítica ao alfabético. Nele

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

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

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

Ainda no modelo tradicional de ensino, observamos o método analítico que difere dos processos (alfabético, fônico e silábico) do método sintético. Segundo Mortatti (2006) o método analítico baseia-se

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

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

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

No método de sentenciação o alfabetizador utiliza a comparação das palavras. Isto é, a unidade de aprendizagem é a frase. Nela se retiram palavras e as outras unidades menores podem ser analisadas.

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

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

Em meados dos anos 80 do século 20 foi possível observar uma discussão acadêmica “em torno da oposição entre métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e métodos analíticos (palavração, sentenciação, global), ambos suplantados pela introdução da concepção ‘construtivista’ na alfabetização” (SOARES, 2004, p. 13).

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

Sabemos que o brincar é condição necessária para o desenvolvimento infantil, e dessa forma há a necessidade de proporcionar às crianças momentos de aprendizado envolvendo as brincadeiras e jogos, pautados na ludicidade. Segundo Vieira e Oliveira (2017) para a atividade ser lúdica “[...] é importante que se permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças, pois do contrário será compreendida apenas como um exercício” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 9).

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

Compreendemos, por definição dos documentos norteadores da Educação Infantil, que nesse segmento há um currículo que oportuniza muitas experiências necessárias para o letramento, sem a preocupação com a alfabetização propriamente dita (BRASIL, 2018). Percebemos, contudo, que há, em muitas instituições de Educação Infantil, a proposta de alfabetizar as crianças no último ano do segmento, a fim de que passem para a próxima fase escolar com um conhecimento visível e legitimado, ou seja, lendo e escrevendo. Essa expectativa é defendida por muitos pais, professores, gestores e até mesmo em algumas crianças. Qual é, porém, a percepção das crianças, que estão na turma de finalistas da Educação Infantil, sobre as atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas na escola?

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

## PERCURSOS DA PESQUISA

Por causa da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), e por todos os impactos que ela causou nas mais variadas instâncias da sociedade, como isolamento e distanciamento social, as escolas permaneceram fechadas por um longo período de tempo e quando retornaram de forma presencial, receberam as crianças em horários escalonados, com várias restrições e protocolos de biossegurança. Essas questões impossibilitaram a efetivação da produção de dados no ambiente escolar. Considerando que na escola não seria possível desenvolver o estudo, lançamos um convite a um grupo de 12 crianças, matriculadas na turma Infantil V, da pré-escola em que trabalhávamos, para participar da nossa investigação no contraturno escolar em um salão da Igreja do bairro. Com um espaço amplo, pudemos garantir o distanciamento físico seguro para que as crianças participassem da produção de dados.

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

Para que as crianças pudessem participar da pesquisa realizamos um convite aos pais/responsáveis por escrito, expondo os riscos e benefícios da pesquisa e obtivemos deles o consentimento da participação de seus filhos. Da mesma forma, conversamos

com as crianças sobre a pesquisa, explicando a elas onde, como, para que gostaríamos de desenvolver o estudo. Elas concordaram em participar e deram seu assentimento.<sup>5</sup>

No dia 25 de setembro de 2021 as crianças foram ao nosso encontro nesse espaço fora da escola. Das 12 crianças convidadas, 10 concordaram em participar e compareceram no dia e hora estabelecidos.

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

Inicialmente, propusemos às crianças a realização das atividades lúdicas de alfabetização e letramento. Com base nesse método, oportunizamos a elas: Pescaria das vogais, Jogo da memória e farinha mágica. Essas atividades lúdicas consistiam em, por meio da brincadeira e do jogo identificar as vogais, tanto em suas formas quanto seus sons. Por exemplo, na atividade da pescaria, as crianças deveriam pescar livremente e, depois que pegassem todos os peixes, deveriam olhar atrás de cada um deles e reconhecer a vogal que ali estava. No jogo da memória, composto de peças com as vogais e peças com imagens, as crianças precisavam encontrar as respectivas peças e recolhê-las, fazendo a correspondência da imagem com a letra. Na brincadeira da farinha, as crianças deveriam observar a professora realizar o traçado das vogais, em seguida, tentar realizar os traçados sozinhas. Em todas as atividades realizadas nesse primeiro momento não enfatizamos o acertar, mas o realizar sem medo de errar.

Para dar um intervalo entre as atividades, pausa necessária para distinguir as nuances metodológicas das atividades, desenvolvemos a entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001) com as crianças. De acordo com Saramago (2001):

A entrevista-conversa é um momento de interação por excelência. Torna-se assim fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor de conversa e que esta tenha mesmo a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador naquilo que se designa por processo de inversão de papéis. Numa situação de entrevista onde o investigador esteja ciente dos objectivos que pretende atingir, as próprias questões que a(s) criança(s) possa(m) colocar podem ser utilizadas em proveito dos temas a abordar (SARAMAGO, 2001, p. 15).

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

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

Para a realização das atividades lúdicas exploramos, na medida do possível, o espaço do salão em que estávamos. A liberdade de movimentos corporais foi promovida e incentivada nesse momento, ao contrário do momento das atividades tradicionais,

<sup>5</sup> O assentimento das crianças foi gravado em vídeo.

em que as crianças permaneceram sentadas em cadeiras e se limitaram aos exercícios no papel. Com essa atitude buscamos reproduzir dois momentos distintos, que podem acontecer na escola, referentes aos métodos que pautam a prática pedagógica.

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

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

## ANÁLISES DOS DADOS

A primeira categoria dos dados abordou as perspectivas das crianças nas atividades lúdicas, embasadas no construtivismo e a segunda categoria tratou das perspectivas nas atividades tradicionais de alfabetização e letramento. Os dados que compõem as duas categorias foram produzidos durante a realização das atividades de alfabetização e letramento, por meio da observação participante e entrevista-conversa com as crianças.

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

### 1. Perspectivas das atividades construtivistas

#### *Euforia, Alegria e Satisfação*

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

Pesquisadora: O que vocês acham de pescar mais uma vez?

Todos responderam um sim bem comprido \_Siiiiiiim!

Pesquisadora: O que vocês acharam das nossas primeiras atividades de hoje?

Davi: Legal, incrível, adorei!

Pesquisadora: O que você achou do Jogo da Memória, Maria?

Maria: Legal, maravilhoso!

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

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

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

Quando as crianças dizem que querem brincar mais uma vez, é porque se encontram satisfeitas com aquilo que estão fazendo, isso porque “a brincadeira atua no desenvolvimento da imaginação, sendo, portanto, uma atividade guia na infância” (SOUZA; AZEVEDO; ACCIOLY, 2021, p. 262).

Nesse sentido, Sarmiento (2002) explica:

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

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

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

### ***Concentração, interesse e envolvimento.***

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

Pesquisadora: Vocês acharam o quê dessa farinha mágica?

Davi: Muito legal, eu vou fazer lá em casa.

Maria: Eu também vou fazer!

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

A concentração e interesse das crianças podem ser observados quando tocamos o centro do interesse delas. De acordo com Sarmiento (2002), quando respeitamos as lógicas infantis, que são diferentes das dos adultos, atingimos a dimensão infantil, o

universo da criança, da imaginação e da fantasia, fazendo com que ela fique interessada e atenta. A brincadeira é útil e eficiente para as crianças devido às lógicas infantis, que privilegiam modos peculiares de pensar e do agir, diferentes das dos adultos.

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

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

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

Corroborando isso, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) afirma que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças”.

## 2. Perspectivas das atividades tradicionais

### *Dor nas mãos e desânimo*

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

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

Maria: Foi difícil.

Pesquisadora: Foi difícil? Porque foi difícil, Maria?

Maria: Porque a minha mão estava doendo.

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

A interactividade é, desse modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação como “amigos” dos companheiros de actividade; a defesa dos espaços interactivos face a crianças exteriores a seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em len-

das e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos (SARMENTO, 2003, p.70).

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

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

[...] o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares, etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime como uma linguagem, portanto um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 18-19).

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

De acordo com Santos e Lira (2021):

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

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

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

### ***Cansaço e tristeza***

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

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

Maria: Por que você está assim, amiga?

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

Ester: balança a cabeça afirmando estar cansada.

Davi: De tanto fazer tarefa.

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

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

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como propósito compreender como as crianças reagem diante das atividades construtivistas e as tradicionais de alfabetização e letramento nos anos finais da Educação Infantil, e para isso desenvolvemos pesquisa com crianças do tipo estudo de campo. Buscamos satisfazer nosso objetivo de pesquisa por meio da observação e entrevista-conversa (SARAMAGO, 2001), enquanto as crianças vivenciavam atividades construtivistas, com nuances de ludicidade, e atividades tradicionais, num encontro preparado para elas fora do ambiente escolar. Os dados produzidos pelas crianças foram separados em duas categorias: 1) perspectivas das atividades construtivistas; 2) perspectivas das atividades tradicionais.

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do Ensino Fundamental. Educere. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE., 2., 2008. Curitiba. Anais [...]. Curitiba, PR: Educere, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344\\_948.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Atividade lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo, SP: Loyola, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.
- COLONNA, Elena; FERNANDES, Natália. Entrevista: algumas considerações acerca da sociologia da infância. *Poiesis*, Tubarão, v. 4, n. 8, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/800/743>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- FERREIRA, Carmem Regina Gonçalves; MACHADO, Rosiani Teresinha Soares. *Alfabetização e letramento: algumas concepções sob o olhar de orientadoras de estudo do PNAIC*. ANPED SUL, 10., 2014. Florianópolis, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1669-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/231122126>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. *Linguagens e culturas infantis*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 17-22. Cap. 1.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRANDO, Katlen Bohm. *Práticas de letramento no Ensino Fundamental: vozes das professoras*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3718/1/437780.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIRANDA, Simão de. *Práticas pedagógicas das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria de aprender*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Portal MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.
- MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento: infância, corpo e Educação Física. *Cadernos de Formação RBCE*, set. 2015, p. 11-37. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153>. Acesso em: 6 nov. 2021.
- SANTOS, Aline Cristiane Ribeiro Ferreira dos; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Disciplinar e constranger: o corpo-criança e seu (não)lugar nas instituições educativas. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 45, n. 3, p. 906-922, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/64193>. Acesso em: 7 mar. 2023.
- SANTOS, Jossiane Soares. *O lúdico na educação infantil*. Fiped – Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.
- SARAMAGO, Sílvia Sara Souza. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 35, p. 9-29, 2001. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. 2002. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 2 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNW-dHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2021.

SOUZA, Nathany Moraes de; AZEVEDO, Micarla Silva de; ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Sentimentos e emoções: uma experiência no contexto da educação infantil. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, a. 36, n. 115, p. 257-269, set./dez. 2021.

SPRÉA, Nélcio Eduardo; GARRANHANI, Marynelma Camargo. A criança, as culturas infantis e o amplo sentido do termo brincadeira. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 717-735, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834005.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2021.

TANES, Talita Molina Lopes; WERNER, Elias Terra. Iniciação à docência: importância da construção de saberes relacionados à prática docente. *Revista Contexto e Educação*, a. 37, n. 116, p. 36-56, jan./abr. 2022.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. *A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento*. Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – UNESPAR/FECILCAM, 2017. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_v\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/21\\_VIEIRA\\_OLIVEIRA.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_humanas/21_VIEIRA_OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está  
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0