

## ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LUDICIDADE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

**CRISTINA DALLASTRA SOARES**

Pedagoga. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

E-mail: [cristinadallas26@gmail.com](mailto:cristinadallas26@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2639-8366>

**MARIA IOLANDA FONTANA**

Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Professora Pesquisadora vinculada ao Núcleo de pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas. Pesquisadora do RIPEFOR – Rede Institucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes.

E-mail: [maria.iolanda.fontana@gmail.com](mailto:maria.iolanda.fontana@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2688-9875>

### Resumo

O artigo discute a necessária relação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada para professores alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetivou analisar as relações e contradições entre os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a formação continuada na Rede Municipal de Curitiba e as repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, do primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho de campo constou de entrevistas com profissionais do sistema municipal de ensino, responsáveis pela formação continuada e com professores alfabetizadores, sendo a análise de conteúdo das entrevistas realizada com base no método de Bardin (1977). Ressalta-se que as ações formativas seguem diretrizes e documentos da mantenedora que, orientam como fundamento da prática pedagógica a concepção sociointeracionista de aprendizagem e propõem o trabalho associado entre alfabetização e letramento. No entanto, constataram-se contradições em relação à sua efetividade, que para as professoras alfabetizadoras, enfatizam o repasse de práticas para ensino do sistema alfabético. Esta perspectiva fragiliza a formação dos alfabetizadores, que demanda consistente base teórica para compreensão e materialização de práticas integradas de alfabetização e letramento, contemplando suas múltiplas facetas e, entre elas, o direito à aprendizagem lúdica na infância.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Continuada. Alfabetização. Letramento. Ludicidade.

## LITERACY, LETTERING AND LUDICITY IN TRAINING AND PRACTICE OF LITERACY TEACHERS

### Abstract

The article discusses the necessary relationship between literacy, lettering, and ludicity in pedagogical practice and in continuing education policies for literacy teachers. This is a qualitative research that aimed to analyze the relationships and contradictions between the theoretical and methodological foundations that support the continuing education in the Municipal Network of Curitiba and the repercussions for the pedagogical practice of literacy teachers, from the first year of Elementary School. The fieldwork consisted of interviews with professionals from the municipal education system, responsible for continuing education and with literacy teachers, and the content analysis of the interviews was carried out based on the method of Bardin (1977). It is noteworthy that the training actions follow guidelines and documents of the maintainer, which guide the sociointeractionist conception of learning as the

foundation of pedagogical practice and propose the associated work between literacy skills. However, there were contradictions in relation to its effectiveness, which for literacy teachers, emphasize the transfer of practices for teaching the alphabetical system. This perspective weakens the training of literacy teachers, which demands a consistent theoretical basis for understanding and materializing integrated literacy and literacy practices, considering its multiple facets and, among them, the right to playful learning in childhood.

Keywords: Pedagogical Practice. Continuing Education. Literacy. Lettering. Ludicity.

## **ALFABETIZAÇÃO, LETRAS Y LUDICIDAD EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE PROFESORES DE ALFABETIZACIÓN**

### **Resumen**

El artículo analiza la relación necesaria entre la alfabetización, el letramento y la ludicidad en la práctica pedagógica y en las políticas de educación continua para los alfabetizadores. Se trata de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo analizar las relaciones y contradicciones entre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la educación continua en la Red Municipal de Curitiba y las repercusiones para la práctica pedagógica de los alfabetizadores, desde el primer año de la Educación Primaria. El trabajo de campo consistió en entrevistas con profesionales del sistema educativo municipal, responsables de educación continua y con alfabetizadores, y el análisis de contenido de las entrevistas se realizó con base en el método de Bardin (1977). Es de destacar que las acciones formativas siguen pautas y documentos del mantenedor, que orientan la concepción sociointeractiva del aprendizaje como fundamento de la práctica pedagógica y proponen el trabajo asociado entre alfabetización y letramento. Sin embargo, hubo contradicciones en relación a su efectividad, que para los alfabetizadores, enfatizan la transferencia de práctica para la enseñanza del sistema alfabético. Esta perspectiva debilita la formación de los alfabetizadores, que demanda una base teórica consistente para comprender y materializar prácticas integradas de alfabetización y letramento, considerando sus múltiples facetas y, entre ellas, el derecho al aprendizaje lúdico en la infancia.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Educación continua. Alfabetización. Letramento. Lúdica alfabetización.

### **Introdução**

Pesquisas e reflexões realizadas nas últimas quatro décadas têm revelado que a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo e multifacetado, pois envolve as dimensões técnicas e socioculturais desse aprendizado pela criança, as quais necessitam ser compreendidas e consideradas na formação e prática pedagógica do professor alfabetizador.

A aprendizagem inicial da leitura e da escrita pela criança está integrada às práticas sociais do universo infantil. Portanto, o direito a essa aquisição não pode estar desvinculado do direito de ser criança, o que requer envolvê-la no universo lúdico da alfabetização e do letramento. A perspectiva da ludicidade na prática pedagógica da Educação Infantil necessita,



também, ser assegurada na continuidade do processo de alfabetização, que ocorre, principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental, período em que são intensificadas as atividades técnicas para aprendizagem do sistema alfabético e minimizadas as atividades lúdicas.

O Ensino fundamental de 9 anos inseriu a criança de 5 e 6 anos de idade neste nível escolar e demandou aos professores, considerar além das múltiplas facetas da aprendizagem de leitura e escrita, as particularidades físicas, cognitivas e sociais, desta fase da infância.

Neste período, a criança satisfaz em grande parte seus interesses, necessidades e desejos, por meio da curiosidade e de brincadeiras, característica que requer experiências variadas em atividades lúdicas e sistematizadas de alfabetização e letramento. A compreensão da prática pedagógica nesta dimensão contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, ou seja, de sua cognição, afetividade, socialização e desenvolvimento motor.

O acesso efetivo e competente ao mundo da escrita, têm como pressuposto, conforme argumenta Soares (2004, p. 100) a indissociabilidade, simultaneidade e interdependência entre os processos de alfabetização e de letramento, ou seja, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Estas facetas têm fundamentos em teorias de aprendizagem, de leitura, de escrita, em princípios fonéticos e fonológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, entre outros, os quais necessitam ser compreendidos e considerados pelos professores alfabetizadores. Conforme afirma Soares (2004, p. 100) a prática pedagógica pode fracassar no ensino inicial da língua escrita, principalmente quando privilegia uma ou algumas facetas, subestimando ou ignorando outras.

Defende-se a formação e prática pedagógica para superar processos educativos, baseados na aprendizagem técnica da leitura e escrita, em treinamentos e na mecanização que visam, principalmente, atingir melhores índices em avaliações de larga escala, conforme alertam pesquisas no campo da alfabetização, entre elas, a de Esteban (2012).

Por estes argumentos, considera-se relevante discutir as relações entre alfabetização, letramento e ludicidade em políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e suas repercussões na prática pedagógica. Principalmente, no contexto da instituição da atual Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019, que motiva a antiga defesa de ensinar um único método para alfabetizar, contradizendo pesquisas e conquistas desenvolvidas na área da alfabetização, desde a década de 80. Conforme argumenta Mortatti (2019, p. 27), a perspectiva da PNA desconsidera que os problemas da alfabetização no Brasil estão relacionados, entre outros fatores, principalmente, às desigualdades sociais e à falta de priorização de investimentos

para a qualidade da educação pública, no que se refere à sua estrutura, formação de professores e condições de trabalho. Segundo a autora, a tendência conservadora de alfabetização da PNA expressa-se em currículos de formação de professores, na ênfase da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental, em avaliações externas e no desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização (Mortatti, 2019, p. 28-29).

Portanto, na atual conjuntura político-educacional, cabe fortalecer a discussão sobre evidências constatadas em pesquisas sobre políticas de formação de professores que orientam práticas pedagógicas articuladas de alfabetização e letramento, como também, para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. É imperativo fortalecer argumentos contrários à PNA, que defende a eficiência de um único método de alfabetização para aprendizagem da leitura e escrita, visto que esta experiência já fracassou no passado, e se efetivada na formação e prática docente, irá reforçar ainda mais as desigualdades sociais.

Com o propósito de contribuir com o estado da discussão expõe-se neste artigo os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, que analisou as relações e contradições entre os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a formação continuada de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e as suas repercussões para a prática pedagógica, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Defende-se que é determinante para o desenvolvimento infantil desencadear, neste ano da escolaridade, práticas integradas de alfabetização e letramento em contextos lúdicos de ensino.

O desenvolvimento do artigo está organizado em três partes. A primeira expõe os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, a segunda discute os fundamentos teóricos que sustentam a articulação entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental, e a última parte trata da análise dos resultados da pesquisa de campo, intencionando revelar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a formação continuada e a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental, em escolas da RME.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como fonte de levantamento de dados a pesquisa de campo, a fim de captar a realidade da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) aos professores alfabetizadores e as repercussões dessa formação para a prática pedagógica. Na experiência profissional da

pesquisadora na RME observa-se, nas práticas pedagógicas, distintas formas de compreensão teórico-metodológica da alfabetização e das especificidades da infância e da educação infantil.

Esta problemática desencadeou a pergunta de pesquisa: os cursos de formação continuada para os docentes da RME de Curitiba, repercutem uma orientação para o trabalho articulado de alfabetização, letramento e ludicidade?

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com um docente alfabetizador que atua na SME responsável pela formação continuada dos profissionais da RME, seis docentes alfabetizadores que atuam nos Núcleos Regionais da Educação (NREs), sendo um por núcleo regional. Estes profissionais são responsáveis pela formação continuada e acompanhamento do trabalho dos professores alfabetizadores nas escolas vinculadas aos NREs, onde eles atuam. Para melhor compreensão da prática pedagógica de alfabetização e letramento, também foram entrevistados oito docentes alfabetizadores que atuam no 1º ano nas escolas da RME, sendo quatro escolas, cada uma pertencente a um núcleo regional.

Com o objetivo de produzir inferências mediante os conteúdos das mensagens enunciadas pelos entrevistados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, baseada no método de Bardin (1977), que possibilitou a contextualização das categorias definidas a priori: 1. Prática pedagógica de alfabetização e letramento; 2. Fundamentos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento; 3. Formação continuada do professor alfabetizador, como também, a redação de uma síntese conclusiva.

### **Alfabetização e letramento no contexto da ludicidade**

A partir da década de 1990, quando da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) e de seus desdobramentos legais, PCNs, DCNs do ensino fundamental para nove anos, entre outros, repercutiram-se significativas mudanças conceituais de alfabetização, com a intenção de diminuir a repetência e elevar os índices de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nas discussões atuais, os conceitos de alfabetização e letramento tendem a fundir-se na prática pedagógica, compreendidos a partir da difusão de estudos e pesquisas principalmente de Soares (2004) e Kleiman (2008). Segundo Soares (2004, p. 97) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida “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”.



Para Kleiman (2008, p.511) o processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, tem inspirado novas abordagens para o ensino da língua escrita, o que acarreta a reorganização do ensino na perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita em torno da prática social. Significa que o letramento se efetiva quando se propõe um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos, que envolve o uso da escrita e leitura de textos que circulam na sociedade (KLEIMAN, 2008, P. 509).

As práticas pedagógicas do alfabetizar letrando constituem-se em caminhos para a transmissão significativa dos conhecimentos necessários para uma vida cidadã. Para tanto, são imprescindíveis o conhecimento e um planejamento pedagógico estruturado em atividades reflexivas sobre o Sistema de Escrita Alfabética - SEA, associada às práticas sociais de letramento na infância.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2003, p. 16).

Problematiza-se a nova Política Nacional de Alfabetização, que prioriza a faceta linguística e técnica da alfabetização na prática pedagógica, contrapondo a discussão no campo da alfabetização sobre a necessária indissociabilidade entre as atividades de alfabetizar e letrar. A política expressa uma concepção restrita da alfabetização, na qual a aprendizagem da técnica de codificação e decodificação por meio do método fônico/instrução fônica precede o letramento. Mortatti (2019, p. 28) afirma que esta concepção ignora evidências científicas que comprovam que o ensino do sistema alfabético e a consciência fonêmica, não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de “textos com autonomia e compreensão”, conforme defende a PNA, ou seja, este depende de práticas associadas de letramento.

Sabe-se que a “aprendizagem da técnica, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento”. (SOARES, 2003, p. 16). Isso significa que um aprendizado não é pré-condição para que o outro aprendizado aconteça, pois essas duas aprendizagens acontecem ao mesmo tempo no desenvolvimento da criança.

No entanto, há especificidades na prática pedagógica de alfabetização e de letramento. Soares (2003, p. 16) explica que “se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada”, ou seja, necessita ser

ensinada de forma sistemática, não deve ficar diluída no processo de letramento (SOARES, 2003, p.16).

Ainda, para que a prática pedagógica de alfabetização e letramento possa potencializar a aprendizagem, os alfabetizadores precisam levar em consideração os processos de desenvolvimento da criança em suas particularidades, utilizando uma metodologia e recursos materiais adequados às suas necessidades. Os problemas da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, podem, entre outras razões de natureza socioculturais, estarem relacionados à desarticulação entre as facetas da alfabetização com o uso de metodologias que privilegiam uma perspectiva didática restrita à repetição e cópia de atividades em grande quantidade, desprovidas de diálogo, reflexão, criatividade e da ludicidade que motivam a criança a aprender.

Atividades planejadas para desenvolver a alfabetização inicial no primeiro ano do Ensino Fundamental, precisam levar em conta as especificidades da infância, envolver a participação ativa das crianças e diverti-las, tornando o aprendizado inicial da leitura e da escrita um processo lúdico. “A brincadeira constitui uma atividade social infantil, desenvolvida por crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, marcados pelo meio social em que se desenvolvem, mas que também o marcam” (LEAL; SILVA; 2011, p. 53).

Mesmo antes de entrar para a escola, a criança já experimenta e vivencia situações lúdicas de alfabetização no ambiente que a cerca. Este ambiente alfabetizador, cheio de cores, formas e imagens possibilitam o aprendizado e são interessantes para as crianças. “Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediada pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS; 2007. p. 70).

O brincar ou o jogo infantil não representa mero passatempo ou puro lazer, corresponde a uma profunda exigência do organismo e necessita ocupar lugar primordial na educação, não reduzindo esta prática a uma atividade paralela, descontextualizada da formação escolar da criança. Para Brougère (1998) o brincar consiste em uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.

“O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. (KISHIMOTO, 1997, p. 36). A ludicidade exerce papel importante na aprendizagem infantil, desenvolvendo a afetividade, a cognição, as ações sensório-motoras e a interação social.

A criança, ao brincar, estabelece regras e comportamentos que são compartilhados. Brougère (1998), apresenta o conceito de “cultura lúdica” que representa um conjunto de

procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas (BROUGÈRE, 1998).

Entende-se que a cultura refere-se aos significados dados pelos seres humanos às suas produções, ou seja, tudo o que é produzido pelo ser humano constitui-se em seus significados formando sua cultura. A criação de uma cultura lúdica pela criança constitui-se na sua capacidade de retirar os elementos da vida real, reorganizando novas combinações e produzindo novos significados, ou seja, a própria brincadeira. “A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana” (BROUGÈRE, 1998).

Neste sentido, pode-se entender que a cultura lúdica, como refere-se Brougère (1998), são as ações que promovem a brincadeira da criança, fazendo com que ela, brincando, pense, crie e recrie por meio de sua imaginação, compartilhando experiências e culturas. Por meio das suas interações, as crianças vão adquirindo novas aprendizagens e assim, favorecendo seu desenvolvimento.

Kishimoto (1997, p. 36) nos afirma que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. A prática pedagógica do professor alfabetizador pode intensificar e apoiar o brincar infantil, considerando que “tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas” (LEAL, SILVA; 2011, p. 54). Por isso, a relevância dos professores alfabetizadores oferecerem experiências lúdicas com materiais diversificados que desenvolvam diferentes linguagens e a expressão motora espontânea das crianças associadas às práticas de apropriação do sistema alfabético e de letramento.

Os jogos podem ser poderosos aliados dos professores para alfabetizar crianças, quando utilizados para finalidades específicas no processo de apropriação do SEA. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 80) citam três tipos de jogos: os que contemplam atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita; os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som) e os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas.



Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 80).

Em relação aos jogos que propiciam a reflexão sobre os princípios do SEA, os autores explicam que, os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 80-81).

E, por fim, os jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, são assim explicados pelos autores: Os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam as crianças a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, os estudantes entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a alguma delas (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007 p. 81).

A prática pedagógica de intencionalidade lúdica, que conjuga o brincar, os jogos fonológicos com as atividades de leitura e escrita contribuem para o desenvolvimento infantil, a compreensão e produção de textos que são compartilhados socialmente.

A Base Nacional Comum Curricular, em acordo com os documentos anteriores (PCNs e DCNs do ensino fundamental), mantém a importância das aprendizagens de forma lúdica ao afirmar que a interação das crianças durante o brincar potencializa o desenvolvimento integral infantil. Conforme consta no documento a ludicidade na prática pedagógica do professor alfabetizador possibilita a integração e continuidade dos processos de aprendizagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, “respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC, 2019).

Por isso, a relevância em discutir a formação continuada do professor alfabetizador que garanta consistente base teórica sobre as práticas pedagógicas associadas de alfabetização e letramento e ludicidade.

## **Formação continuada e as repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores da RME**

A importância e necessidade da implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na organização do Ensino Fundamental com 9 anos de duração, estendeu o direito as crianças de 6 anos a ingressar no ciclo da infância e alfabetização, demandando formação continuada de professores para garantir a adequação do projeto pedagógico e das ações didáticas à nova estrutura do ensino.

Pesquisas como de Arnosti (2013), Vilarino (2016), Peretti (2016), Birch (2014) demonstraram poucas mudanças nas práticas alfabetizadoras, conservando-se os procedimentos tradicionais que eram aplicados no Ensino Fundamental de 8 anos de duração para crianças com 7 anos de idade, ainda se fazendo necessário o desenvolvimento do processo de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando.

A meta estabelecida a nível nacional, de alfabetizar todas as crianças ao final do primeiro ciclo de alfabetização, demandou investimentos na formação continuada, para atingir este objetivo, de modo que possam atender a todas as especificidades do ciclo da infância. Portanto, o ingresso de crianças de menor idade no ensino fundamental, atribuiu às escolas e redes de ensino novos desafios, sobretudo pedagógicos, quanto à reorganização curricular e elaboração de projetos políticos pedagógicos condizentes com essa nova demanda.

Com base nos dados da pesquisa de campo, apresenta-se o resultado do trabalho empírico realizado por meio de entrevistas com professores formadores e professores alfabetizadores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Analisaram-se as relações e contradições entre as concepções de alfabetização e letramento com os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada de alfabetizadores na RME de Curitiba, e as repercussões para a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi submetida e autorizada pelo comitê de ética<sup>1</sup>, e as profissionais entrevistadas<sup>2</sup> declararam seu consentimento livre e esclarecido cientes de que as informações divulgadas em publicações seriam feitas de forma codificada, para confidencialidade das

---

<sup>1</sup> Parecer consubstanciado do CEP/SMS – CAAE de aprovação nº 2.130.298 do Comitê de Ética da universidade onde a pesquisadora realizou o mestrado - CEP 02531418.3.3001.0101.

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo professoras, pois todas as entrevistadas são do gênero feminino.

identidades. Sendo assim, usou-se a indicação de F1 a F7 para as formadoras e P1 a P8 para as professoras que atuam nas escolas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas segundo um roteiro com indagações sobre: a concepção de alfabetização e letramento, os fundamentos teórico-metodológicos da formação continuada e as repercussões nas práticas pedagógicas.

Inicialmente, foram entrevistadas as docentes alfabetizadoras de Língua Portuguesa representantes da Secretaria Municipal de Ensino (SME) e dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), profissionais responsáveis pela formação continuada dos professores da rede. Na SME de Curitiba, são duas profissionais que dedicam seu trabalho ao atendimento do 1º ao 5º ano em Língua Portuguesa, sendo uma delas a formadora entrevistada. Em seguida, foram entrevistadas as docentes alfabetizadoras que atuam nos NREs do município. São 10 (dez) alfabetizadoras e destas 6 (seis) puderam participar da entrevista. As quatro escolas, foram selecionadas em relação aos NREs, onde atuam as alfabetizadoras entrevistadas.

A entrevista com os sujeitos da pesquisa utilizou como base o método da análise de conteúdo de Bardin que tem como objetivo: “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 1977, p. 38).

Os dados coletados foram sistematizados segundo as categorias: 1. Prática pedagógica de alfabetização e letramento; 2. Fundamentos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento; 3. Formação continuada do professor alfabetizador. Essas categorias objetivaram esclarecer os principais conceitos do objeto e da problematização de pesquisa. Destaca-se, neste artigo, a análise da concepção de alfabetização e letramento que embasa as formações e as repercussões nas práticas das professoras, bem como o enfoque da ludicidade, segundo os relatos das professoras.

A pergunta feita às formadoras da SME e dos NREs sobre a concepção de alfabetização e letramento obteve respostas semelhantes:

Alfabetização e letramento são ações distintas, mas não são separadas, uma acontece junto com a outra. Nossa concepção de alfabetização é alfabetizar letrando [...] (F1, 2017).

Trabalhamos com a concepção de que a alfabetização e o letramento são complementares [...] a gente usa Emília Ferreiro, Magda Soares. [...] Alfabetização não é só decifrar e o letramento não é só ver o mundo, as duas se complementam [...] esse é o foco principal do trabalho com a alfabetização, que a criança consiga



estabelecer essa relação com o mundo que a cerca e com a função social da escrita que é muito importante (F2, 2017).

Nós nos baseamos na autora Magda Soares [...] a gente entende que ela é muito clara nessa conceituação, utilizamos alguns de seus textos nas nossas formações (F3, 2017).

Percebe-se que as formadoras, destacam a associação entre as práticas de alfabetização e letramento como fundamento das ações formativas para as práticas pedagógicas nas escolas da RME, apresentando coerência com a orientação expressa nas Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba.

Entende-se alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança: é o “processo decifrativo do código na leitura e o processo composicional do código na escrita”. E letramento como o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (CURITIBA, 2006, p. 203).

As Diretrizes Curriculares para as escolas da RME de Curitiba orientam para uma concepção sociointeracionista<sup>3</sup> de linguagem baseada principalmente na teoria histórico-cultural de Vigotski, a qual destaca a influência que o ambiente social exerce na formação psicológica do homem, como relatado nas seguintes falas:

Nos baseamos nos autores Magda Soares, Artur Gomes de Moraes, nós trabalhamos o interacionismo envolvendo a questão da alfabetização e letramento, porém, não temos uma linha única (F4, 2017).

Trabalhamos com a concepção interacionista, a gente não tem um método específico, temos a concepção que a gente aprende na interação com o conhecimento, com os pares, com o professor que vai servir como mediador e não como transmissor de conhecimento (F5, 2017).

A concepção que nós trazemos é a questão do interacionismo, o estudante aprende com o mundo letrado que está a volta dele, fazer com que o professor tenha um olhar sobre a realidade da criança e ampliar esse conhecimento, sistematizar, claro, todos os conteúdos que fazem parte da grade curricular, como posso abordar esse conteúdo dentro das práticas de letramento, possibilitando que o estudante interaja com os outros e com a comunidade (F6, 2017).

---

<sup>3</sup> O termo sociointeracionismo, com base na teoria de Vigotski, aparece também na fala das formadoras como interacionismo.

O entendimento das formadoras sobre a perspectiva interacionista nas práticas pedagógicas pode ser analisada de acordo com a visão de Kleiman (2008, p. 511) quando considera questionável as relações diretas, algumas vezes propostas, entre letramento e método, pois assumir a perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita acarreta a reorganização do ensino na escola como na formação em torno da prática social. “Quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (KLEIMAN, 2008, p. 508).

As práticas pedagógicas são intencionais e se organizam para concretizar os objetivos educativos, que solicitam uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2015, p. 604). Constatou-se que a concepção de alfabetização e letramento que embasa as ações formativas para a prática pedagógica na RME de Curitiba, estão fundamentadas na proposta do alfabetizar letrando e na concepção sociointeracionista de linguagem, que prevê a interação e o envolvimento do estudante com o mundo letrado.

Sobre a concepção de alfabetização e letramento que embasa as práticas pedagógicas das professoras que atuam nas classes de 1º ano da RME, constatou-se diferentes entendimentos. As docentes com mais de dez anos de experiência em turmas de alfabetização, compreendem a alfabetização e o letramento, como processos distintos, porém indissociáveis. Demonstraram que entendem por alfabetizar, a aprendizagem do SEA e por letramento, o uso em práticas sociais de leitura e escrita, conforme as respostas:

Alfabetização é ensinar a ler e a escrever e o letramento é aprender as práticas sociais da leitura e da escrita (P1, 2017).

Alfabetizar é decifrar o código escrito e o letramento é envolver as crianças na cultura escrita, nas coisas que tenham sentido e significado para elas (P7, 2017).

Os dois processos devem caminhar juntos. Ser alfabetizado, é saber codificar letras e números no seu sentido estrito, ou seja, compreender a tecnologia da escrita. Enquanto, que no momento que a criança começa a decodificar o código de escrita, é de suma importância que a criança também tenha compreensão daquilo que ela está lendo, e de como ocorre esse processo, para que assim haja um domínio maior, facilitando os avanços na aprendizagem (P8, 2017).

Algumas docentes abordaram a valorização do repertório cultural infantil, o cotidiano, as suas vivências, como condição para a alfabetização e letramento, conforme expressam as professoras:

Alfabetização, na verdade a criança não precisa só o ler e o escrever, mas ler o que tem ao redor dela, eu acho que alfabetização não é só ensinar a criança a ler e a escrever, mas participar do cotidiano dela também, o que ela pode retirar do cotidiano dela (P4, 2017).

Alfabetização é a compreensão do mundo, do que está a sua volta, do que eles estão olhando e observando, percebo que as crianças chegam no 1º ano e parece que agora que elas estão conhecendo o mundo, ampliando seu campo de visão, a alegria de estar conhecendo as letras, é bonito de ver. (P5, 2017).

Alfabetização é a leitura, escrita e a compreensão, a questão da interpretação, porque não adianta você só ler, mas interpretar (P6, 2017).

Outras docentes, ambas com experiência de 5 anos em turmas de alfabetização relataram sua prática, demonstrando uma ausência de definição consistente acerca da alfabetização e letramento, como também o não reconhecimento da teoria como orientadora e fundamento da prática, conforme as falas:

Eu trabalho com sequência didática na prefeitura porque é o nosso Norte em alfabetização, só que nem sempre a gente consegue seguir essa sequência didática à risca. A gente trabalha vendo os cursos, vendo a prática de uma e de outra, pegando dos cursos o que a gente vê, como teve o ano passado o PROFI, o PNAIC que foi excelente, a gente vê vários teóricos, mas a gente acaba não seguindo uma teoria, uma concepção (P2, 2017).

A base tem que ser a leitura, às vezes eu foco mais na leitura, de estar sempre lendo junto com as crianças, mesmo que ela ainda não tenha a noção da leitura, e sempre trabalhando com a função, porque temos que ler, meus alunos primeiro aprendem a ler para depois escrever (P3, 2017).

Verifica-se nas falas apresentadas uma concepção restrita da prática pedagógica alfabetizadora, pois tanto as formadoras como as professoras, embora expressem com clareza os conceitos de alfabetização e letramento, não mencionam as diferentes facetas que envolvem este processo. Constata-se a necessidade de consolidar conhecimentos pedagógicos, psicológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, e socioculturais que orientam a prática pedagógica em sua cientificidade teórico-prática. Soares (2016) refere-se à complexidade de conhecimentos que envolvem a prática pedagógica de alfabetizar letrando:

Em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da



língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se têm denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016, p. 35).

Conforme Franco (2015, p. 609), o desafio da relação teoria e prática e a limitação da perspectiva técnica na formação de professores é um dos grandes desafios da formação de professores. Portanto, tem sido a articulação entre teoria e prática, considerando-se a insuficiência da perspectiva técnica, que separa e fragmenta a realidade da práxis, valorizando apenas a tecnologia da prática, seu observável, seu aparente, o visível.

Em relação à ludicidade na prática pedagógica no processo inicial de alfabetização, as formadoras relataram que embora esteja presente nas formações, percebem a pouca repercussão desse trabalho nas práticas pedagógicas:

A ludicidade é algo que temos a bastante tempo, desde que foi implementado o Ensino Fundamental de 9 anos a gente tem tentado resgatar muito isso, porque houve aquela confusão de dizer que o 1º ano era o pré e na verdade não é isso, o primeiro ano vem para ampliar o ciclo de alfabetização, para criança ter esse tempo a mais. Mas também nunca foi nossa ideia de que 1º ano tem que ser um atrás do outro e todo mundo copiando, mas isso que está culturalmente colocado e é difícil romper com isso, tem que ter ludicidade sim, o brincar faz parte da vida da criança e a gente não pode esquecer isso só porque está na escola. Temos abordado muito, mostrado nos cursos de formação que atividades podem fazer para desenvolver a alfabetização brincando. De movimentação dentro da sala, de aproveitar outros espaços, para que cada dia de aula seja interessante para a criança, para que ela veja sentido em tudo aquilo, mas sem perder esse lado que é da infância (F1, 2017).

Na Educação Infantil, a gente tem um trabalho muito grande com a ludicidade, com o protagonismo infantil, a gente não percebe que aquela criança que estava no pré ano passado é a mesma criança que está no Ensino Fundamental e que ela precisa brincar ainda, precisa interagir, precisa dos jogos, a gente tem procurado trazer tanto, do 1º ao 5º ano, porque no segundo ciclo se quebra um pouco esse trabalho, textos que favoreçam isso, quantos jogos que a gente tem pensado, tem adaptado para trabalhar com a questão da ludicidade e a consciência fonológica que é fundamental para o processo de alfabetização, então a gente procura trazer essa discussão (F2, 2017).

As docentes relataram que as formações contribuem para o trabalho com a ludicidade e o desenvolvimento da consciência fonológica:

Os cursos nos quais eu já participei, trouxeram a questão da ludicidade e da consciência fonológica e procuro aplicar na minha prática (P1, 2017).

As formadoras trazem ideias bem lúdicas e na maioria que podem ser utilizadas em sala (P2, 2017).

Outras docentes relataram que houve uma carência com relação à reflexão do trabalho por meio da ludicidade para desenvolvimento da consciência fonológica, revelando contradições entre as falas das formadoras e das professoras, quando afirmam:

Acho que o trabalho com a consciência fonológica, ainda deixa um pouco a desejar nos cursos, mas seria o ideal. Na minha prática tenho trabalhado com isso (P4, 2017).

A questão da ludicidade é sempre abordada, porém a consciência fonológica não tem sido trabalhada nos cursos de maneira suficiente para que possamos desenvolvê-la em sala de aula com clareza e objetividade. Os cursos geralmente são mais voltados à questão dos jogos (ludicidade) e questão metodológica, com sequências de atividades que podem ser aproveitadas em sala de aula (P7, 2017).

Segundo Cagliari (2009, p. 80) as técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como permitem ainda a elaboração de atividades que facilitam o processo de aprendizagem de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Promover atividades para desenvolver a consciência fonológica, levando em conta as especificidades da infância, envolvendo a participação ativa das crianças em jogos e brincadeiras, torna o aprendizado inicial da leitura e da escrita um processo lúdico.

Se se pensa em termos de orientação da criança para a progressiva compreensão do princípio alfabético, atividades com rimas e aliterações, frequentes na educação infantil, e fundamentalmente de natureza lúdica, além de desenvolverem a consciência fonológica, podem também despertar a criança para a possibilidade de segmentação da cadeia sonora, levando-a a identificar o “pedaço” da palavra que corresponde à rima, ou a sílaba que se repete no início de palavras, em aliterações (SOARES, 2016, p. 184).

Sobre as repercussões da formação continuada para as práticas pedagógicas das escolas da RME de Curitiba, as formadoras relataram a importância que atribuem à relação teoria e prática pedagógica e o protagonismo docente, como também destacaram que alguns professores têm receio em colocar em prática o que aprendem nos cursos.

Nós temos trabalhado a proposta do protagonismo docente, de fazer com que este professor tenha autonomia, embora ainda percebamos a reprodução, não é a regra, mas ainda existe. O protagonismo docente, faz com que o professor seja reflexivo, que ele possa aproveitar propostas e adequar à sua realidade, criar sua própria prática e conseqüentemente tenha uma repercussão no protagonismo das crianças, que elas sejam os atores principais na sala de aula, que o ensino seja pensado para esta criança (F7, 2017).

Entende-se que a finalidade dos cursos de formação continuada é fortalecer a relação teoria e prática e a reflexão sobre a ação pedagógica iluminada pela teoria, de modo a promover a prática pedagógica consciente e qualificada do professor alfabetizador. Por meio dos relatos das formadoras foi possível perceber que a SME de Curitiba busca proporcionar, nos cursos de formação continuada, a relação teoria e prática, o protagonismo do professor alfabetizador nas ações didáticas, a interação para compartilhamento de saberes, intenção expressa nas falas das professoras.

Dependendo do curso, contribui para aprimorar meu trabalho em sala de aula utilizando novas estratégias de ensino (P1, 2017).

Sempre é possível aprender algo novo nos cursos. Os cursos geralmente são mais voltados à questão dos jogos (ludicidade) e questão metodológica, com sequências de atividades que podem ser aproveitadas em sala de aula, tenho procurado trazer as atividades dos cursos para a minha prática (P7, 2017).

Durante os cursos, são trocadas diferentes experiências, na qual é possível montar um bom material pedagógico com várias dicas. Na verdade, os cursos são bem teóricos, o que enriquece são as trocas de “figurinhas” durante a realização do curso. Trocas de como enriquecer o trabalho com música dentro da alfabetização, bem como acrescentar ideias para se desenvolver uma boa sequência didática (P8, 2017).

A repetição dos conteúdos dos cursos de formação continuada ofertados pela SME é apontada como um problema, principalmente pelas professoras experientes, demandando avaliação e revisão das propostas. A formação continuada ofertada em programas de âmbito nacional em cooperação com entes federados, como o Pró-letramento e PNAIC trouxeram, conforme apontam pesquisadores e entidades representantes de educadores, contribuições importantes para a ressignificação das práticas pedagógicas e saberes na área da alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática. Cabe aos municípios planejar processo de formação continuada que atendam as particularidades de suas redes de ensino e necessidades docentes, aprofundem conhecimentos, incentivem pesquisas e inovações pedagógicas que contribuam para democratização das aprendizagens. As professoras expressam esta demanda:



Os cursos de formação da SME são excelentes, porém, para quem fez os cursos dos últimos 5 anos da SME, inclusive o PNAIC, acaba se tornando repetitivo e o tempo de certa maneira "desperdiçado". Mas acredito que, para quem está entrando na rede, os cursos têm e muito para acrescentar a prática das professoras alfabetizadoras (P2, 2017).

Os primeiros cursos que eu fiz, alguns me ajudaram, alguns, não todos, hoje em dia os cursos da secretaria para mim, são superados (P3, 2017).

Percebo alguns cursos muito repetitivos (P7, 2017).

Os cursos estão muito repetitivos, é sempre a mesma coisa, é tudo o que você já faz em sala de aula, não tem nada novo, você vai lá, fica sentada e é sempre a mesma coisa. Teve o Pró-letramento, eu fiz, depois fui fazer o PNAIC e vi que é a mesma coisa, eu ia à noite lá no centro fazer, e não mudou nada, é tudo o que você já faz no dia a dia (P5, 2017).

A formação continuada coerente às demandas dos professores em sua realidade escolar, é discutida por Arruda e Grosch (2020, p.13-14) quando analisam a formação continuada de professores alfabetizadores de Lages/SC. As autoras ressaltam a necessidade de políticas de formação continuada que fortaleçam a integração entre professores na própria escola com a sua realidade para teorizar a sua prática e renová-la. Destacam também a importância de as professoras atuarem como protagonistas dos processos formativos, que assumam a responsabilidade pela sua formação e desenvolvam sua criticidade para compreender e interpretar sua prática social. A pesquisa com as professoras alfabetizadoras das escolas municipais de Lages mostrou que para elas “os encontros dentro da escola são escassos, e na maioria das vezes de pouca reflexão e busca por estratégias coletivas na superação das dificuldades que se fazem presentes na comunidade em que a escola está inserida”. (ARRUDA E GROSCH, 2020, p.25).

Embora, a SME de Curitiba, mantenha em sua política de formação continuada o assessoramento das alfabetizadoras que atuam nos Núcleos Regionais da Educação junto às escolas. Esta proposta necessita consolidar espaços de formação coletiva e contextualizada, que considere as particularidades e necessidades de professores, alunos, enfim da comunidade escolar. Entende-se que esta é uma importante estratégia para desencadear processos reflexivos e investigativos sobre a multiplicidade de facetas que envolvem o processo de alfabetização e letramento no contexto dos direitos da infância.

### **Considerações finais**

Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança de 5 e 6 anos de idade apresenta interesses, necessidades e desejos que demanda aos professores conhecimento dessas especificidades, para proporcionar experiências variadas em atividades lúdicas e sistematizadas de alfabetização e letramento. Considera-se relevante fortalecer discussões sobre as relações entre alfabetização, letramento e ludicidade na prática pedagógica e em políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, visto o contexto da atual Política Nacional de Alfabetização - PNA/2019, que contradiz pesquisas e conquistas desenvolvidas na área da alfabetização, desde a década de 80, e impõe a antiga defesa de um único método para alfabetizar. Por isso, cabe fortalecer e evidenciar as constatações em pesquisas sobre políticas de formação de professores que orientam práticas pedagógicas articuladas de alfabetização e letramento, como também, de respeito à infância.

Para que a criança possa ter acesso efetivo e competente ao mundo da leitura e da escrita, as práticas pedagógicas alfabetizadoras necessitam priorizar a indissociabilidade entre o “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando”, em contextos lúdicos de aprendizagem, no ciclo de alfabetização. A análise dos dados da pesquisa realizada com as formadoras e professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba permitiu inferências sobre a concepção teórico-metodológica que orienta a formação para superar práticas pedagógicas baseadas em métodos tradicionais, que dissociam a alfabetização do letramento e práticas mecanizadas para memorização do código alfabético.

Em relação à necessária articulação entre a alfabetização, letramento e ludicidade nos processos formativos e práticas alfabetizadoras, destacou-se contradições, pois, para as formadoras, este processo está consolidando nos cursos. No entanto, ainda percebem a pouca repercussão nas práticas pedagógicas em alfabetização e letramento, e as professoras relataram a pouca abordagem dessas especificidades nos cursos. Conclui-se a necessidade de intensificar a formação nas escolas da RME para a reflexão e análise crítica dos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita e intensificar as discussões sobre o contexto da ludicidade neste processo.

## REFERÊNCIAS

ARNOSTI, Vanessa Bueno. **Ciclo Alfabetização**: as propostas e as práticas pedagógicas. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro. 2013.

ARRUDA, Letícia. GROSCH, Maria Selma. Formação Continuada de professoras alfabetizadoras: Reflexões sobre alfabetização e letramento. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, PI, Ano 25, n. 44, jan./abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BIRCH, Fabiana. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e suas relações com o ensino de leitura e escrita nos anos iniciais**. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11, abr. 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/D9765.htm)> Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24. n. 2. São Paulo: Jul/dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)> Acesso em: 21 jul. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 51. set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> Acesso em: 18 set. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>> Acesso em: 19 mai. 2020.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino Fundamental**



**de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alessandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil:** Discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf.** Belo Horizonte, MG, v. 1 n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento:** Caminhos e descaminhos. Revista Pátio, Artmed, n. 29, fev. 2004.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Revista Presença Pedagógica. v.9 nº 52, jul./ago. 2003.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos.** 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2016.

VILARINO, Josiane Benedito. **O Ensino Fundamental de nove anos:** as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2016.

**Recebido em:** 24/09/2020

**Aceito em:** 21/01/2021