



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

STEPHANY DANTAS DE FREITAS FURTADO

EDUCAÇÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19
A ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia
Amapaense

MACAPÁ
2025

STEPHANY DANTAS DE FREITAS FURTADO

EDUCAÇÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19
A ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia
Amapaense

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

MACAPÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

F992e Furtado, Stephany Dantas de Freitas.

Educação na pós-pandemia de COVID-19 a ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia Amapaense / Stephany Dantas de Freitas Furtado. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico. 207 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Ângela do Céu Ubaiara Brito.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Alfabetização. 2. Ludicidade. 3. Mediação. I. Brito, Ângela do Céu Ubaiara, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.13

FURTADO, Stephany Dantas de Freitas. **Educação na pós-pandemia de COVID-19 a ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia Amapaense**. Orientadora: Ângela do Céu Ubaiara Brito. 2025. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

STEPHANY DANTAS DE FREITAS FURTADO

EDUCAÇÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

**A ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia
Amapaense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Data de defesa: 16 de janeiro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
Orientadora

Profa. Dra. Arthane Menezes de Figueirêdo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
Titular Interno

Profa. Dra. Tânia Regina Lobato Dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará
Titular Externo

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
Suplente Interno

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Amapá
Suplente Externo

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi uma caminhada que não percorri sozinha, e, por isso, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de diferentes formas, contribuíram para este momento tão significativo.

Agradeço à minha orientadora, Ângela do Céu Ubaiara Brito, pelo suporte inestimável, pela paciência e pelas orientações que enriqueceram significativamente este estudo. Sua dedicação e competência foram essenciais para que este trabalho alcançasse seus objetivos.

Sou igualmente grata aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente da linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades, que com suas aulas e reflexões ampliaram minha visão e fortaleceram meu percurso acadêmico. Aos colegas de mestrado da turma 2022 por compartilharem ideias, experiências e momentos de apoio mútuo, contribuindo para um ambiente de aprendizado colaborativo.

Às crianças turma 222 e ao professor Clodoaldo Marques da Costa, deixo meu mais sincero agradecimento por abrirem as portas de suas vivências e por mostrarem que ensinar e aprender brincando é não apenas possível, mas transformador. Vocês são a inspiração viva deste trabalho.

Agradeço também à minha família por seu amor incondicional e suporte em todas as etapas da vida, por toda a compreensão e por acreditarem em mim mesmo nos momentos mais desafiadores. Um agradecimento especial ao meu esposo por seu apoio constante e grande incentivo à minha jornada profissional e acadêmica.

Expresso ainda minha gratidão aos meus amados companheiros de quatro patas, meus gatos e cachorros, que, com sua presença amorosa, trouxeram conforto e alegria às horas de estudo.

A todos vocês, meu muito obrigada por fazerem parte dessa etapa tão importante da minha vida e contribuírem de forma direta ou indireta para a realização deste sonho.

RESUMO

A pesquisa concentra-se na análise da educação no contexto pós-pandêmico de COVID-19, com um foco específico na ludicidade como elemento mediador no processo de alfabetização de crianças na região da Amazônia amapaense. O objeto de pesquisa é a ludicidade utilizada como estratégia e metodologia de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização. A partir disso, este estudo se propôs a responder quais as contribuições lúdicas que envolveram as estratégias e metodologias adotadas pelo professor para mediar o processo de alfabetização dos alunos de sua turma, oriundos do ensino remoto emergencial, e reinseridos no ensino presencial em 2023? Afim de responder tal questionamento, o objetivo geral da pesquisa é compreender a utilização da ludicidade como estratégia e metodologia de aprendizagem que medeiam o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, e os objetivos específicos incluem identificar as formas de mediação utilizada pelo professor para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos oriundos do ensino remoto durante a pandemia; averiguar a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, e entender como as práticas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, no sentido de avaliar o avanço na aprendizagem das crianças. A abordagem metodológica adotada é de cunho qualitativo, utilizando o estudo de caso etnográfico como investigação de pesquisa. Essa abordagem permite uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, levando em consideração o contexto específico de uma Escola pública, localizada no Bairro Perpétuo Socorro em Macapá, na Amazônia Amapaense, a qual foi *locus* da pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos envolveram a coleta de dados por meio de observação participante, pesquisa documental e diário de campo. Os colaboradores da pesquisa de campo foram o professor e vinte e três alunos ao longo do 2º ano do Ensino Fundamental, em 2023. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2015), permitindo uma leitura crítica e reflexiva sobre as práticas observadas e os resultados obtidos. Os resultados revelaram que a ludicidade não apenas promoveu um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e interativo, mas também facilitou a superação dos desafios impostos pelo ensino remoto. A etnografia registrou que os jogos, brincadeiras e atividades lúdicas adaptadas ao contexto cultural e social da Amazônia demonstraram ser eficazes na recuperação dos déficits educacionais e na promoção de uma alfabetização mais significativa. A pesquisa destaca, ainda, a importância da mediação do professor como facilitador de aprendizagens contextualizadas e da valorização das vivências culturais dos alunos. Conclui-se que práticas pedagógicas lúdicas são essenciais para construir um processo de alfabetização inclusivo e participativo, que respeite as singularidades regionais e fortaleça a construção de identidades culturais. A dissertação aponta para a necessidade de políticas públicas que integrem a ludicidade como elemento central no planejamento educacional, contribuindo para uma educação que vá além do ensino técnico e se torne uma ferramenta de transformação social.

Palavras-chave: Alfabetização, Ludicidade, Mediação, Amazônia Amapaense, Pós-Pandemia.

ABSTRACT

The research focuses on analyzing education in the post-pandemic COVID-19 context, with a specific emphasis on playfulness as a mediating element in the literacy process of children in the Amapá Amazon region. The research object is the use of playfulness as a strategy and methodology for teaching and learning in the literacy process. Based on this, the study aimed to answer the question: what playful contributions were involved in the strategies and methodologies adopted by the teacher to mediate the literacy process of students in their class, transitioning from emergency remote learning back to in-person education in 2023? To address this question, the general objective of the research is to understand the use of playfulness as a strategy and methodology for learning that mediates the literacy process of second-year elementary school students. The specific objectives include identifying the forms of mediation used by the teacher to diagnose the teaching and learning process of students transitioning from remote learning during the pandemic; investigating the use of playful practices as a strategy and methodology for learning in the literacy process after remote learning; and understanding how playful practices contribute to the literacy process in evaluating children's learning progress. The methodological approach adopted is qualitative, employing an ethnographic case study as the research investigation. This approach allows for an in-depth understanding of the phenomenon under study, considering the specific context of a public school located in the Perpétuo Socorro neighborhood in Macapá, in the Amapá Amazon region, which served as the locus of the field research. The methodological procedures involved data collection through participant observation, document research, and field diaries. The research collaborators included the teacher and twenty-three students in the second year of elementary school during 2023. Data analysis followed the content analysis technique proposed by Bardin (2015), enabling a critical and reflective interpretation of the observed practices and the results obtained. The results revealed that playfulness not only fostered a more welcoming and interactive learning environment but also facilitated overcoming the challenges imposed by remote learning. Ethnographic records indicated that games, playful activities, and adaptations to the cultural and social context of the Amazon proved effective in addressing educational deficits and promoting more meaningful literacy experiences. The research further underscores the importance of the teacher's role as a mediator of contextualized learning and in valuing students' cultural experiences. It concludes that playful pedagogical practices are essential for building an inclusive and participatory literacy process that respects regional singularities and strengthens the construction of cultural identities. The dissertation points to the need for public policies that integrate playfulness as a central element in educational planning, contributing to education that goes beyond technical instruction and becomes a tool for social transformation.

Keywords: Literacy, Playfulness, Mediation, Amapá Amazon, Post-Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Turma 222	54
Figura 2: Fachada da Escola Estadual Araçary Correa Alves	58
Figura 3: Ficha de Planejamento Semestral	79
Figura 4: Ficha de acompanhamento das atividades não presenciais	80
Figura 5: Registros dos momentos de estudo e das aulas remotas síncronas	81
Figura 6: Atividade impressa	81
Figura 7: Fichas de Leituras	82
Figura 8: Instruções para os pais no caderno de atividades de 2022	86
Figura 9: Ilustrações do caderno de atividades de 2022	86
Figura 10: Exercícios do caderno de atividades de 2022	87
Figura 11: Atividade lúdica – construção de brinquedo	88
Figura 12: Erro na resolução do exercício do caderno de atividades 2022	90
Figura 13: Atividade não realizada do caderno de atividades 2022	91
Figura 14: Atividade diagnóstica de língua portuguesa de agosto de 2022	94
Figura 15: Sala da turma 222 organizada em grupos, fileiras e em forma de U	100
Figura 16: Organização principal da sala de aula da turma 222	101
Figura 17: Cartazes e produções das crianças expostos na sala da turma 222	102
Figura 18: Fichas e quadro da chamada	103
Figura 19: Operações matemáticas com o quadro da chamada	103
Figura 20: Quadros – Meu Calendário e Que horas são?	104
Figura 21: Leitura coletiva do cartaz Uma aula diferente	105
Figura 22: Comemoração de aniversário na turma 222	109
Figura 23: Crianças da turma 222 lendo juntas	109
Figura 24: Crianças da turma 222 participando da brincadeira Cadê o rato?	114
Figura 25: Crianças da turma 222 participando da brincadeira Chave de Roma	116
Figura 26: Criança da turma 222 brincando com um jogo de leitura	118
Figura 27: Jogo Silabando	119
Figura 28: Jogo Corrida ortográfica	120
Figura 29: Jogo de completar palavras com sílabas faltantes	121
Figura 30: Jogo Caixa de leitura	122
Figura 31: Crianças da turma 222 participando de um jogo de formar palavras com sílabas	123

Figura 32: Construção do brinquedo Corrupio	125
Figura 33: Crianças da turma 222 brincando com o brinquedo Corrupio	126
Figura 34: Crianças da turma 222 construindo o brinquedo Basquete	127
Figura 35: Crianças da turma 222 construindo o brinquedo Basquete	128
Figura 36: Professor apresentando o brinquedo Paraquedas	130
Figura 37: Crianças da turma 222 construindo o brinquedo Paraquedas e mostrando ele pronto	130
Figura 38: Crianças da turma 222 brincando com o brinquedo Paraquedas	131
Figura 39: Ficha Esquema Paraquedas	131
Figura 40: Resolução da Ficha Esquema Paraquedas na lousa	132
Figura 41: Dramatização do livro Pedro vira porco-espinho com um fantoche	134
Figura 42: Crianças da turma 222 encenando a história de Rapunzel e o Quibumgo	135
Figura 43: Plantio de mudas de Jucá nas margens do Canal do Jandiá	139
Figura 44: Turma 222 com suas mudas de Mandioca	140
Figura 45: Plantio de sementes de Urucum	140
Figura 46: Apresentação e plantio de mudas de Cactos	141
Figura 47: Descobrimo e registrando a palavra cacto	141
Figura 48: Cacho de pupunha e desenho do cacho	145
Figura 49: Pintura da mandioca feita com a palma da mão	148
Figura 50: Plantio de mudas de Mandioca e seu registro	148
Figura 51: Receitas com Mandioca escritas pelas crianças da turma 222	149
Figura 52: Aula passeio no Sítio do Seu Anselmo	150
Figura 53: Crianças da turma 222 apresentando a Dança da Farinha	150
Figura 54: Texto Lápis cor de pele e música Tô em Macapá	154
Figura 55: Crianças lendo livros literários, histórias em quadrinho e fichas de leitura da caixa de leitura	155
Figura 56: Leitura individual com o professor e com os residentes	156
Figura 57: Crianças da turma 222 ajudando seus colegas com a leitura das fichas de leitura	156
Figura 58: Crianças da turma 222 com os livros que ganharam de presente do professor	157
Figura 59: Poemas da turma 222	159
Figura 60: Cartas para o Papai Noel das crianças da turma 222	161
Figura 61: Atividade diagnóstica de abril de 2023	164

Figura 62: Atividade diagnóstica de agosto de 2023	165
Figura 63: Ditado de Outubro de 2023	165
Figura 64: Evolução de fluência leitora dos alunos da turma 222 entre os anos de 2022 e 2023	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa por descritores	29
Quadro 2: Bibliografia Anotada	30
Quadro 3: Bibliografia sistematizada	32
Quadro 4: Principais pontos observados e registrados durante a pesquisa de campo	50
Quadro 5: Documentos utilizados na pesquisa documental e suas descrições	52
Quadro 6: Principais elementos e temas analisados na codificação das fotos e atividades diagnósticas	62
Quadro 7: Categorias de Análise	62
Quadro 8: Análise de Conteúdo Categorical Temática das atividades diagnósticas de alfabetização feitas entre agosto de 2022 e novembro de 2023	63
Quadro 9: Descrição do Plano de Ação Anual de 2020 da Escola Estadual	71
Quadro 10: Descrição do Plano de Ação Anual de 2021 da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves	75
Quadro 11: Nível de evolução da escrita	96
Quadro 12: Práticas lúdicas realizadas na turma 222 em 2023	111
Quadro 13: Nível de evolução da escrita da turma 222	168
Quadro 14: Nível de evolução de escrita e leitura da turma 222	170

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
COVID-19	Doença infecciosa altamente contagiante, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD-C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPGE UFAC	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre
PPGE UFAM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas
PPGE UFT	Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins
PPGE UNIR	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia
PPGED UEA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Amazonas
PPGED UEPA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Pará
PPGED UFPA	Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
PPGED UNIFAP	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá
PPGEDUC UFRR	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEPLAN	Secretaria de Estado do Planejamento

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP

Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: Entre Desigualdades e Valorização Cultural	25
3 PESQUISAS SOBRE LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DO ENSINO EMERGENCIAL NA AMAZÔNIA.....	29
4 OS ENTRELACES DA LUDICIDADE, MEDIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES CULTURAIS	35
4.1 Ludicidade e desenvolvimento da criança.....	35
4.2 Mediação e alfabetização.....	37
4.3 A Ludicidade como mediadora da Alfabetização e da Construção de Identidades Culturais	40
5 TECENDO MÉTODOS COM FIOS LÚDICOS: O Caminho da Pesquisa.....	45
5.1 Abordagem e Método	45
5.2 Instrumentos de Coleta de Dados	47
5.2.1 A observação participante.....	48
5.2.2 O diário de campo.....	49
5.2.3 A pesquisa documental	51
5.3 Participantes e local da pesquisa	53
5.3.1 Participantes da Pesquisa.....	54
5.3.1.1 O professor da turma 222	54
5.3.1.2 As crianças da turma 222.....	57
5.3.2 O locus da pesquisa	57
5.4 Análise de Dados	59
5.4.1 Análise dos dados da pesquisa documental	60
5.4.2 Análise dos dados da observação participante e do diário de campo	64
5.5 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	65

6 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	68
6.1 Organização da Educação Básica do Ensino Remoto Emergencial: ensino remoto e ensino híbrido	68
6.2 Alfabetização no Período da Pandemia: estratégias de ensino	77
7 DO ENSINO REMOTO AO PRESENCIAL: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA TURMA 122	85
7.1 Mediando o Aprendizado em Casa: recursos e orientações na turma 122	85
7.2 Desafios do Ensino Remoto: Reflexões sobre a Turma 122	90
7.3 Resultados Diagnósticos: Níveis de Escrita e Desafios Pós-Pandemia.....	94
8 A LUDICIDADE COMO PRÁTICA MEDIADORA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE PÓS-PANDEMIA DE COVID-19.....	99
8.1 O ambiente colaborativo de aprendizagem e a rotina.....	99
8.2 As Relações e os Laços.....	107
8.3 A ludicidade em todas as práticas	110
8.3.1 O resgate de brincadeiras antigas	113
8.3.2 Jogos de Alfabetização	117
8.3.3 A Construção de brinquedos	124
8.3.4 As Encenações	134
8.3.5 Acabou virando brincadeira.....	137
8.3.5.1 Os plantios	139
8.4 A Exaltação da Cultura da Amazônia Amapaense e o Desenvolvimento de Identidades Culturais	144
9 APRENDE SE MAIS BRINCANDO?.....	153
9.1 As práticas de leitura.....	153
9.2 As práticas de escrita	158
9.3 As Atividades Diagnósticas	162
9.3.1 As Atividades Diagnósticas de Escrita	163

9.4 Relatórios Analíticos das Competências e Habilidade Adquiridas pelos Estudantes	169
9.5 E o Que Isso Tem a Ver Com a Ludicidade?	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	190
APÊNDICE 2: DADOS CODIFICADOS DOS REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO	191
ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE PESQUISA	203
ANEXO 2: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	204
ANEXO 3: TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS	205
ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	207
ANEXO 6: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM	208

INTRODUÇÃO

Diante do cenário devastador instaurado pela pandemia de COVID-19¹ durante os anos de 2020 a 2022, que acarretou não somente impactos na saúde da população mundial, mas também em várias esferas sociais, com repercussões econômicas, políticas, culturais, históricas e educacionais, esta última enfrentando transformações substanciais em sua dinâmica e abordagem. Desse contexto, surge a necessidade crucial de investigar e compreender os impactos dessa transição no ensino, especialmente, no que diz respeito à alfabetização, um marco crítico no desenvolvimento educacional de crianças. A pesquisa concentra-se na análise da educação no contexto pós-pandêmico de COVID-19, com um foco específico na ludicidade como elemento mediador no processo de alfabetização de crianças na região da Amazônia amapaense.

A inserção do tema da ludicidade, que perpassa esta dissertação, está diretamente ligada à trajetória acadêmica e profissional da autora, além de suas preferências e interesses ao longo do percurso formativo. Durante a graduação, os estudos realizados sobre aquisição de segunda língua através da ludicidade consolidaram-se como uma área de grande interesse, tendo sido aprofundados posteriormente em trabalhos acadêmicos e experiências profissionais. Na especialização, a reflexão teórica e prática sobre o brincar como elemento pedagógico na aquisição da língua inglesa como língua estrangeira confirmou a relevância do tema e reforçou o interesse em explorar as múltiplas dimensões do uso da ludicidade no contexto educacional.

Por outro lado, a experiência de trabalho como professora de língua inglesa para crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental trouxe uma vivência prática essencial, sobretudo com alunos em fase de alfabetização. Essa vivência proporcionou o contato com as peculiaridades do processo de desenvolvimento infantil e maior interesse sobre aquisição de línguas, alfabetização e o papel da ludicidade nesses processos. Trabalhar com esse público foi uma experiência enriquecedora, que despertou um profundo interesse em investigar as contribuições pedagógicas do brincar para a alfabetização.

¹ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu alertas sobre casos de pneumonia em Wuhan, na província de Hubei, China, causados por uma nova cepa de coronavírus não previamente identificada em seres humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS elevou o surto à condição de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta, buscando fortalecer a coordenação global para conter a disseminação do vírus. Em 11 de março de 2020, a OMS classificou a situação como uma pandemia, indicando surtos da COVID-19 em vários países e regiões do mundo (Organização Pan-Americana da Saúde, 2023).

Esses fatores norteiam a escolha do tema desta dissertação. A articulação entre vivências práticas e aprofundamento teórico ofereceu um substrato valioso para a investigação acadêmica, permitindo não apenas abordar questões teóricas relevantes, mas também contribuir com implicações práticas voltadas à melhoria do ensino em contextos desafiadores, como o da Amazônia amapaense no período pós-pandêmico.

Nesse momento de adaptações e desafios, é fundamental reiterar que a educação, assim como saúde, alimentação, moradia e proteção social, é um direito fundamental dos cidadãos brasileiros (Brasil, 1988) garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura aos cidadãos brasileiros condições básicas para uma vida digna.

No entanto, este direito fundamental foi profundamente afetado pela pandemia de COVID-19, devido a todas as medidas de prevenção impostas em razão do perfil de grande contágio da doença. Essas medidas abrangeram, segundo Aquino *et al* (2020), o isolamento de casos confirmados da doença; o incentivo à higienização das mãos com o uso de álcool gel e ao uso de máscaras faciais descartáveis; o distanciamento social que foi implementado por meio do fechamento de serviços não essenciais, como escolas, universidades, eventos sociais, escritórios, comércios e restrição de viagens.

Em meio ao prolongamento do período pandêmico, com as escolas fechadas e milhares de estudantes sem aulas presenciais, o governo Federal autorizou, por meio da Portaria nº 343, em caráter excepcional, a oferta do ensino remoto como uma medida paliativa para enfrentar a interrupção das atividades escolares, abrangendo tanto instituições públicas quanto privadas (Brasil, 2020). Essa autorização também foi estendida em âmbito estadual por meio da Portaria SEED Nº 35 de 17 de março de 2020 (Amapá, 2020), e em âmbito municipal pelo Decreto Nº 1656 de 16 de março de 2020 (Macapá, 2020). Assim, as preocupações com a nova forma de ensino se tornaram uma questão emergente no campo da educação, desencadeando uma série de ações e metodologias urgentes que impuseram inúmeros desafios aos professores, às instituições de ensino, às famílias e aos alunos (Mendes, 2021).

Durante o período emergencial, professores e educandos tiveram a necessidade de se adaptar, sem formação prévia, às práticas remotas realizadas por meio de computadores, celulares e tablets, ou semipresenciais/híbridas. Também, foram utilizadas apostilas de atividades criadas pelos professores e entregues aos alunos na escola para serem trabalhadas em casa. Houve, ainda, quem ficou de fora da escola (Joye; Moreira; Rocha, 2020).

Tais medidas, embora necessárias para conter a disseminação do vírus, geraram disparidades significativas no acesso à educação entre as realidades educacionais e entre as diferentes realidades vividas pelos pequenos estudantes, tais como o acesso às aulas virtuais com uso de ferramentas digitais mais avançadas e professores capacitados para a prática que não foi igualitária ou homogênea entre os sistemas de ensino público e privado (Joye; Moreira; Rocha, 2020), evidenciando mais desafios específicos em regiões como a Amazônia amapaense.

Os impactos avassaladores da pandemia na educação são evidenciados pelos dados alarmantes do censo escolar de 2020, divulgados pelo Ministério da Educação. De acordo com as estatísticas, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais (Brasil, 2021), revelando uma interrupção generalizada no fluxo educacional. Essa suspensão afetou diretamente a frequência escolar, conforme indicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o qual aponta que aproximadamente 1,5 milhão de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, estavam fora das salas de aula até novembro de 2020. No contexto específico do Amapá, os números do censo escolar em 2020 registram 134.820 matrículas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo notável uma redução de 2,7% nas matrículas entre 2016 e 2020 (Brasil, 2021). Esses dados delineiam de maneira inequívoca a dimensão do comprometimento do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no crucial estágio da alfabetização.

Para mais, um estudo conduzido pelo Movimento Todos pela Educação (2021) destaca que 40,8% das crianças de 7 e 8 anos não possuíam habilidades de leitura e escrita em 2021, e o número de crianças de 6 e 7 anos no Brasil que enfrentam dificuldades nessas habilidades aumentou significativamente, crescendo em 66,3% de 2019 para 2021. Essas estatísticas revelam um dos efeitos mais prejudiciais da pandemia de Covid-19 no sistema educacional brasileiro, deixando um contingente de 2,4 milhões de crianças nessa faixa etária sem a devida alfabetização (Movimento Todos Pela Educação, 2021). Essa conjuntura exige uma análise profunda e a busca por estratégias inovadoras no processo de alfabetização.

Diante desse contexto crítico, a alfabetização se revela como um conceito fundamental e, mais do que nunca, como um vetor indispensável para a participação plena no contexto social. A aquisição do domínio do código convencional da leitura e da escrita não é apenas uma habilidade funcional, mas um processo complexo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita, conforme destacado por Soares (2009). Englobando um

conjunto intrincado de procedimentos e habilidades, a alfabetização capacita o indivíduo não apenas a decodificar palavras, mas a exercer práticas autônomas e reflexivas de leitura e escrita. Dessa maneira, a alfabetização transcende sua função prática, tornando-se um meio de inserção ativa e consciente do indivíduo no panorama social, permitindo-lhe interagir de maneira efetiva e crítica com os elementos textuais que permeiam sua realidade.

Ademais, a integração das técnicas de leitura e escrita na infância é não apenas um marco fundamental, mas uma condição essencial para o desenvolvimento contínuo e eficiente dessas competências ao longo da vida. Essa compreensão estabelece a base para a concepção de que a aprendizagem inicial da leitura e escrita por parte da criança deve estar intrinsecamente conectada às práticas sociais do seu universo infantil, com experiências de aprendizagem significativas e adequadas ao seu estágio de desenvolvimento, criando um alicerce sólido para o avanço contínuo de suas habilidades.

Assim sendo, a perspectiva da ludicidade na prática pedagógica da Educação Infantil necessita ser assegurada na continuidade do processo de alfabetização, que ocorre, principalmente, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, visto que essa etapa educacional é, muitas vezes, caracterizada pela intensificação das atividades técnicas para a aprendizagem do sistema alfabético, enquanto as práticas lúdicas são minimizadas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaque, no Art. 32, o dever de possibilitar à criança “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 16º, inciso IV, enfatiza que esse aprendizado não deve ser desvinculado do direito fundamental de ser criança, do direito de brincar (Brasil, 1990).

No entanto, o desafio vai além do cumprimento de obrigações legais. O processo de alfabetização deve ser abordado considerando uma gama de fatores para ser efetivo e significativo. Tal como destacado por Paulo Freire (2019), o processo de alfabetização deve ir além da simples repetição de palavras, pois envolve a capacidade de se expressar de forma criativa, participando ativamente da construção da própria cultura, conectando o indivíduo à sua condição histórica, promovendo uma consciência crítica que permeia tanto a pedagogia quanto a antropologia.

Em outras palavras, a prática alfabetizadora transcende a mera repetição de palavras, tem o papel crucial de ir além da transmissão de conhecimentos técnicos, buscando desenvolver na criança não apenas a competência linguística, mas também a

consciência crítica do mundo e de si mesma. Essa abordagem emancipatória visa transformar o educando em um agente ativo de mudança, capacitando-o a compreender e interpretar as informações de maneira crítica. Dessa forma, a ligação entre a ludicidade e o processo de alfabetização é uma necessidade intrínseca para o pleno desenvolvimento dos educandos, forjando uma base robusta para um processo de alfabetização mais efetivo e significativo.

Com esse propósito, os professores alfabetizadores desempenham um papel fundamental ao atuar de forma intencional com o objetivo de estimular esse desenvolvimento, empregando metodologias e recursos materiais adequados às necessidades individuais dos educandos, agindo como mediadores, refletindo sobre o objeto de alfabetização e mantendo uma relação significativa entre quem ensina e quem aprende.

O professor ao assumir o papel de mediador durante o processo de ensino auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança proporcionando suporte contextualizado e desafios adequados para impulsionar a aprendizagem (Vygotsky, 2019), e instigando o diálogo e a reflexão crítica em busca da construção colaborativa do conhecimento e da promoção da autonomia (Freire 2019). Essas ações são essenciais para a formação de indivíduos críticos, participativos e socialmente engajados.

Contudo, a interação entre professor e estudante, essencial no processo de alfabetização, foi impactada diretamente com o fechamento das escolas em consequência da pandemia de COVID-19. Em um contexto pós pandêmico desafiador, a continuidade dessa mediação torna-se primordial. À vista disso, a utilização de práticas lúdicas emerge como um caminho promissor, alinhando ensino e aprendizagem, com o aluno no centro desse processo.

A abordagem lúdica não só promove um papel central para a criança na construção do conhecimento, transformando-a em um agente ativo nesse processo, mas também incentiva a socialização com seus pares, proporciona prazer no processo de aprendizagem, contribui para o aumento cognitivo, auxilia na formulação de estratégias para a solução de problemas, promove a tomada de decisões e desenvolve a capacidade de comunicação, contribuindo para a formação do aluno como ser social, conforme proposto por Vygotsky (2019). A promoção da ludicidade durante a mediação no processo de alfabetização contribui para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e interacionais dos alunos, fornecendo estímulos desafiadores e orientando-os na busca por conquistas mais avançadas.

Inferese, a partir disso, que a utilização de práticas lúdicas como mediadoras no processo de alfabetização pode de fato contribuir para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e interacionais dos alunos, ao proporcionar a eles estímulos, muitas vezes desafiadores, na busca de conquistas mais avançadas, ensinando-os também a separar objetos e significados.

Partindo do exposto sobre desafios que a educação enfrentou durante o período pandêmico, notadamente na transição para o ensino remoto, e considerando a relevância da alfabetização, pautada não apenas na aquisição técnica, mas também na perspectiva crítica e participativa, bem como reconhecendo o papel fundamental da ludicidade nesse processo, surge a necessidade de compreender mais profundamente as estratégias adotadas pelos professores no retorno dos alunos ao ensino presencial em 2023. Diante desse contexto, o problema central deste estudo volta-se para investigar **quais as contribuições lúdicas que envolveram as estratégias e metodologias adotadas pelo professor para mediar o processo de alfabetização dos alunos de sua turma, oriundos do ensino remoto, e reinseridos no ensino presencial em 2023?**

Para responder essa pergunta, o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender a utilização da ludicidade como estratégia e metodologia de aprendizagem que medeiam o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e os objetivos específicos foram identificar as formas de mediação utilizada pelo professor para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos oriundos do ensino remoto durante a pandemia; averiguar a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, e entender com as práticas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, no sentido de avaliar o avanço na aprendizagem das crianças.

Este estudo se justifica em sua relevância social e acadêmica, principalmente ao considerar que o processo de alfabetização é a base de todo o ensino e aprendizagem, impactando diretamente a vida das pessoas na esfera pessoal, social, acadêmica, de trabalho, entre outras. Ao investigar o papel do lúdico na mediação da alfabetização, busca-se fornecer subsídios para a prática pedagógica, auxiliando os professores na escolha e implementação de estratégias efetivas. Além disso, evidenciar a vivência do professor e dos alunos durante esse processo, em um período muito atípico na história contemporânea da sociedade mundial, requer estudos que reflitam essa nova realidade,

pois, ainda há uma escassez de estudos que abordem, especificamente, o tema proposto, principalmente no contexto amapaense.

Para o embasamento teórico desta pesquisa, são utilizados autores como Kishimoto (2014, 2017), Vygotsky (2019), Paulo Freire (2019) e Magda Soares (2009) que discutem a ludicidade, a mediação pedagógica e os processos de alfabetização. Vygotsky (2019) destaca a importância da mediação e da interação social no desenvolvimento cognitivo, argumentando que o aprendizado é impulsionado pela mediação de um sujeito mais experiente. Paulo Freire (2019) contribui com sua visão crítica da alfabetização, enfatizando que a prática educativa deve promover a emancipação e a autonomia do sujeito. Já Magda Soares (2009, 2019) traz uma perspectiva mais técnica e processual da alfabetização, enquanto Kishimoto (2014, 2017) e Huizinga (2019) oferecem as bases para entender a ludicidade como prática educativa, valorizando o brincar como forma de aprendizado significativo. Assim, a pesquisa articula essas teorias para compreender como a ludicidade pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para a alfabetização no contexto pós-pandêmico.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizando o estudo de caso etnográfico como estratégia de pesquisa. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, levando em consideração o contexto específico de uma escola pública, localizada no Bairro Perpétuo Socorro em Macapá, na Amazônia Amapaense, a qual foi o *locus* da pesquisa de campo.

Os procedimentos metodológicos envolvem a coleta de dados por meio de observação participante, pesquisa documental e diário de campo. Os colaboradores da pesquisa foram um professor e vinte e um alunos ao longo do 2º ano do Ensino Fundamental. A compreensão dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar os padrões e as contribuições lúdicas das atividades utilizadas na mediação da alfabetização.

Esta dissertação está organizada em nove seções, além das considerações finais. A segunda seção, intitulada “Perspectivas educacionais na Amazônia: entre desigualdades e valorização cultural”, explora os desafios históricos e contemporâneos enfrentados pela educação na região amazônica. A seção aborda as desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais, enfatizando a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a rica diversidade cultural da Amazônia.

Na terceira seção, “Pesquisas sobre ludicidade e alfabetização no período do ensino emergencial na Amazônia”, é realizado um levantamento das produções científicas

sobre o tema, com foco no ensino remoto emergencial e na mediação lúdica. São discutidas lacunas e contribuições no campo, destacando a escassez de estudos focados nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto nortista.

A quarta seção, “Os entrelaces da ludicidade, mediação e alfabetização na formação de identidades culturais”, aborda os fundamentos teóricos que embasam o estudo, discutindo os entrelaces entre ludicidade, mediação e alfabetização, destacando como essas dimensões contribuem para a formação de identidades culturais. São analisados os conceitos de ludicidade como prática mediadora, a mediação pedagógica no processo de alfabetização e o papel das práticas lúdicas na valorização das vivências culturais dos alunos, articulando autores como Vygotsky (2019), Freire (2019), Soares (2009; 2019) e Kishimoto (2011; 2014; 2017), entre outros.

Na quinta seção, “Tecendo Métodos com Fios Lúdicos: O caminho da pesquisa”, são apresentados os caminhos metodológicos que estruturaram a pesquisa. A abordagem qualitativa, o estudo de caso etnográfico e os instrumentos de coleta de dados, como observação participante, diário de campo e pesquisa documental, são detalhados. Esta seção também apresenta o contexto do locus da pesquisa, os participantes e as estratégias de análise adotadas.

A sexta seção “A educação no período da pandemia: o ensino remoto emergencial”, analisa os impactos do ensino remoto no processo de alfabetização. São discutidas as adaptações necessárias durante a pandemia e os desafios enfrentados por professores e alunos no contexto da Amazônia Amapaense.

Na sétima seção, “Do ensino remoto ao presencial: o processo de alfabetização da turma 122”, são descritas as estratégias utilizadas pelo professor para diagnosticar a alfabetização dos alunos no retorno do ensino presencial em 2023. Essa seção foca na mediação pedagógica durante o ensino remoto emergencial e no diagnóstico da alfabetização nesse período.

A oitava seção, “A ludicidade como prática mediadora na alfabetização de crianças na Amazônia Amapaense pós-pandemia de COVID-19”, oferece uma análise detalhada das práticas lúdicas implementadas, como jogos, brincadeiras e construção de brinquedos. É enfatizada a relação entre ludicidade e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais das crianças.

A nona seção, “Aprende se mais brincando?”, analisa as práticas de leitura, escrita e atividades diagnósticas, destacando a relação entre ludicidade e o progresso dos alunos no domínio do sistema alfabético. Além disso, são apresentados relatórios analíticos sobre

as competências desenvolvidas e discutido como a ludicidade se conecta com os avanços na alfabetização.

Por fim, esta dissertação contribui para o campo da educação ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas que vão além da simples transmissão de conteúdo. A ludicidade, enquanto estratégia e metodologia de ensino, se mostrou não apenas eficaz para a alfabetização, mas essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao valorizar o contexto cultural amazônico e integrar a ludicidade como prática mediadora, esta pesquisa oferece *insights* valiosos para a construção de políticas públicas educacionais que levem em conta as especificidades regionais e que promovam uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades locais.

A análise final da pesquisa aponta que a ludicidade, quando bem mediada, não apenas facilita o processo de alfabetização, mas também promove o desenvolvimento de identidades culturais, fortalecem os laços comunitários e permitem que as crianças desenvolvam autonomia no aprendizado. Essas práticas, que integram o cotidiano da escola e da comunidade, são fundamentais para a construção de uma educação que reconheça e valorize as singularidades culturais e sociais da Amazônia, especialmente no período pós-pandemia, onde a recuperação das perdas educacionais exige uma abordagem criativa, inclusiva e mediadora.

2 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA AMAZÔNIA: Entre Desigualdades e Valorização Cultural

A Amazônia é um bioma que se estende por mais de nove países, sendo 60% de sua área localizada no norte do Brasil (IBGE, 2021). Reconhecida como uma das maiores reservas de biodiversidade do planeta, abriga milhões de espécies de plantas, animais e micro-organismos. Essa floresta tropical desempenha um papel crucial na regulação do clima global e na preservação da biodiversidade.

Embora seja uma região relativamente pouco povoada, cerca de 22 milhões de pessoas vivem na Amazônia, majoritariamente em áreas urbanas, mas também em comunidades locais, incluindo povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas (IBGE, 2021). Cavalcante e Weige (2015, apud Carmo; Prazeres, 2015) destacam que,

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés, constituem também modos de vida amazônicos, representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (p. 538).

A riqueza sociocultural da Amazônia não apenas enriquece a identidade regional, mas também reflete um conjunto de práticas e saberes de convivência harmoniosa com a natureza. No entanto, a região enfrenta sérias desigualdades socioeconômicas, incluindo altos índices de pobreza e carências em infraestrutura básica e serviços essenciais, como saúde e educação, analfabetismo, baixa longevidade e problemas de saúde (Alves; Cardoso, 2019). Esses fatores não apenas refletem a realidade socioeconômica local e falta de políticas públicas eficazes, mas também perpetuam um ciclo de exclusão e marginalização das populações amazônicas.

No campo educacional, essas desigualdades se traduzem em desafios significativos para a oferta de uma educação de qualidade que contemple as especificidades regionais. A educação na Amazônia insere-se em uma dinâmica que abrange exclusão social, escassez de recursos e políticas públicas que, muitas vezes, ignoram as particularidades locais. Ainda assim, ela possui potencial para atuar como um vetor de transformação social.

Segundo Sousa e Colares (2022), o processo de escolarização na Amazônia é marcado por um histórico de desigualdades sociais e econômicas, reflexo do modelo de colonização e exploração dos recursos naturais. A criação de escolas públicas em áreas rurais e ribeirinhas foi tardia e, frequentemente, insuficiente para atender às demandas

locais (Sousa; Colares, 2022). Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental não apenas na alfabetização, mas também na formação cidadã e na valorização das culturas locais.

Nesse sentido, é essencial que a educação na Amazônia supere os desafios impostos por políticas centralizadas, que frequentemente desconsideram a diversidade cultural e ambiental da região. Como destacam Cavalcante e Weige (2015, apud Carmo; Prazeres, 2015), essas políticas tendem a impor modelos inadequados às realidades locais, limitando a capacidade de a educação responder aos desafios econômicos, sociais e ambientais específicos. Além disso, a ausência de infraestrutura adequada e de formação docente impede a implementação de currículos contextualizados, indispensáveis para uma região que demanda a valorização da biodiversidade, práticas sustentáveis e saberes locais (Figueirêdo; Camargo; Hage, 2022).

Macapá possui uma história marcada pela diversidade cultural, onde elementos indígenas, africanos e europeus se entrelaçam. A educação escolarizada nas áreas urbanas da cidade tenta, em muitas ocasiões, conciliar a cultura regional com as diretrizes nacionais de ensino. Contudo, esses esforços enfrentam desafios devido à centralização histórica do currículo escolar brasileiro, que frequentemente marginaliza as especificidades culturais da Região Norte. Gonçalves e Coelho (2024) destacam que, mesmo nos currículos estaduais amazônicos, a temática regional ocupa um espaço periférico, funcionando como um apêndice em vez de elemento central.

As escolas urbanas de Macapá enfrentam desafios significativos devido à realidade socioeconômica de muitas famílias, em que grande parte dos alunos pertence a comunidades em situação de vulnerabilidade. Essa situação influencia diretamente a evasão escolar e as dificuldades de aprendizado. Segundo o Censo Escolar do INEP (2020), o estado do Amapá apresenta taxas de abandono escolar acima da média nacional, enquanto o IBGE (2021) aponta que o estado também possui índices de analfabetismo preocupantes, evidenciando as desigualdades educacionais na região. Essa conjuntura reflete na perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão social, impactando o desenvolvimento humano e econômico local.

Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar medidas integradas, abrangendo não apenas a educação, mas também áreas como saúde, transporte e geração de emprego. Tais políticas podem criar um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento pleno de crianças e jovens na Amazônia (Sá et al., 2024; SEPLAN, 2023). Esse panorama exige um esforço coordenado entre gestores públicos e sociedade

civil para garantir a educação como um direito fundamental, promovendo a inclusão e reduzindo as desigualdades estruturais que afetam a região.

Apesar disso, algumas práticas pedagógicas em Macapá têm se esforçado para integrar saberes tradicionais, valorizando a identidade cultural dos alunos. Iniciativas como o projeto "Campanha de Popularização do Marabaixo nas Escolas" buscam difundir essa manifestação cultural entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública, promovendo oficinas de confecção de instrumentos e palestras sobre a história e os rituais do marabaixo (Governo do Estado do Amapá, 2024). Além disso, projetos como "Cantando Marabaixo nas Escolas" reúnem diversas instituições de ensino para apresentar composições tradicionais, fortalecendo a conexão dos estudantes com suas raízes culturais (Diário do Amapá, 2024). Essas iniciativas demonstram esforços significativos para integrar a cultura regional amazônica no ambiente escolar, proporcionando aos alunos uma educação mais conectada com sua realidade e identidade.

A educação na Amazônia desempenha um papel crucial na promoção da sustentabilidade. Oliveira (2023) argumenta que as escolas podem ser espaços para a conscientização ambiental, ensinando práticas sustentáveis e formando cidadãos comprometidos com a preservação do bioma amazônico. A valorização da cultura local é essencial para engajar as comunidades e garantir que o conhecimento transmitido seja relevante para a realidade dos alunos.

Para superar os desafios educacionais na Amazônia, é essencial a implementação de políticas públicas regionais que considerem as especificidades locais. Investir na formação continuada de professores, com ênfase em metodologias ativas e contextualizadas, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (Gonçalves; Coelho, 2024). A integração de saberes tradicionais nos currículos escolares, valorizando a cultura e os conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas e ribeirinhas, promove uma educação mais inclusiva e relevante para os alunos (Gonçalves; Coelho, 2024). Além disso, o fortalecimento da infraestrutura escolar, com a ampliação do acesso à internet e a disponibilização de materiais didáticos adequados, é fundamental para minimizar as disparidades educacionais (Sá et al., 2024).

Em suma, a educação na Amazônia está intrinsecamente vinculada ao contexto socioeconômico e cultural da região. Apesar dos desafios, as possibilidades de transformação social por meio de políticas públicas contextualizadas e práticas pedagógicas que integrem os saberes tradicionais são significativas. Promover uma educação que respeite e valorize as especificidades locais é fundamental para preservar o

patrimônio cultural e ambiental da Amazônia, garantindo uma formação crítica e sustentável para as futuras gerações.

3 PESQUISAS SOBRE LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DO ENSINO EMERGENCIAL NA AMAZÔNIA

Diante do cenário do Ensino Emergencial entre os anos de 2020 a 2022, faz-se necessário enfatizar a importância de compreender de que forma tem ocorrido o debate acerca do papel da ludicidade na mediação da alfabetização, durante o ensino remoto e/ou híbrido das crianças, do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Região Norte do Brasil nas pesquisas científicas em Ciências Humanas e Educacionais.

Para isso, foi preciso fazer um aprofundamento por meio do estado do conhecimento, o qual foi baseado na teoria das autoras Morosini, Nascimento e Nez (2021). Para as autoras

a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica, busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese (Morosini; Nascimento; Nez. 2021, p.71).

A organização da pesquisa do estado do conhecimento foi estruturada, de acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), da seguinte forma: Pesquisa por descritores (quadro 1); Bibliografia anotada (quadro 2) e Bibliografia sistematizada (quadro 3).

As pesquisas ocorreram em quatro plataformas de artigos, dissertações e teses acadêmicas e em nove bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação de universidades estaduais e federais da Região Norte do Brasil: SciELO Brasil, Catálogo de dados e teses da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais do Amazonas e do Pará, e Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais de Rondônia, Roraima, Acre, Amapá, Amazonas, Pará e Tocantins.

Para a primeira etapa de pesquisa do estado do conhecimento, foram utilizados no campo de busca os descritores e operadores booleanos “Alfabetização AND Ludicidade AND Ensino Remoto OR Lúdico OR Brinquedos OR Brincadeiras OR Jogos OR Mediação OR Pandemia” e “Alfabetização OU Atividades lúdicas OU Ludicidade OU Lúdico OU Brinquedos OU Brincadeiras OU Mediação OU Ensino Remoto OU Pandemia”, delimitados na área de Ciências Humanas e Educação entre os anos de 2020 e 2022 como pode ser visto abaixo no quadro 1.

Quadro 1: pesquisa por descritores

Termos pesquisados	Plataforma de pesquisa	Campo pesquisado	Resultados
--------------------	------------------------	------------------	------------

Alfabetização AND Ludicidade AND Ensino Remoto OR Lúdico OR Brinquedos OR Brincadeiras OR Jogos OR Mediação OR Pandemia	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Ciências Humanas	7
	Catálogo de dados e teses da CAPES	Ciências Humanas e Educação	36
	Portal de Periódicos da CAPES	Educação	27
	Scielo Brasil	Ciências Humanas e Educação	2
Alfabetização OU Atividades lúdicas OU Ludicidade OU Lúdico OU Brinquedos OU Brincadeiras OU Mediação OU Ensino Remoto OU Pandemia	PPGE UFAC	Ciências Humanas	0
	PPGE UFAM		0
	PPGE UFT		1
	PPGE UNIR		5
	PPGED UEA		0
	PPGED UEPA		0
	PPGED UFPA		3
	PPGED UNIFAP		4
PPGEDUC UFRR	0		

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Morosini, Nascimento e Nez (2021).

A partir dessa pesquisa, foram encontrados 85 estudos (quadro 1), porém apenas 8 deles mais se aproximaram dos objetivos da coleta de dados (quadro 2), que visava a ludicidade como mediadora da alfabetização durante o período do Ensino Emergencial. A grande maioria dos estudos encontrados que se centravam na ludicidade estavam relacionados à Educação Infantil e não aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que destaca o distanciamento da dimensão lúdica no processo de alfabetização das crianças nessa etapa de ensino.

Na segunda etapa, os 8 estudos selecionados passaram pela leitura flutuante (Bardin, 2015), a fim de estabelecer o contato com os documentos e buscar, a partir de uma primeira percepção das informações contidas neles, quais deles tinham mais afinidade com os objetivos dessa pesquisa.

Quadro 2: Bibliografia Anotada

Ano	Tipo de documento	Autor	Título	Palavras-chave	Local
SANTOS OLIVEIRA HANAUER, E. Ludicidade na aprendizagem em tempos de pandemia: doi.org/10.29327/4426441. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 161–168, 2020.					
2020	Artigo	Eny Santos Oliveira Hanauer	Ludicidade na aprendizagem em tempos de pandemia	Aprendizagem. Pandemia. Tecnologia.	Cuiabá/MG
MENDES, LUCIANA. O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia. p.213. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB. 2021.					
2021	Dissertação	Luciana Mendes	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em Tempos de pandemia	Alfabetização; Ensino Remoto; Letramento; Pandemia.	Brasília/DF
DAMASCENO PANTOJA, C. E.; COSTA, C. M. da; BRITO, ÂNGELA DO C. U. Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense. Diversitas Journal, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022.					
2022	Artigo	Caio Eduardo Damasceno	Hora da diversão: jogos como ferramenta	Ludicidade; Pandemia;	Macapá/AP

		Pantoja, Clodoaldo Marques da Costa, Ângela do Céu Ubaiara Brito	na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia amapaense	Leitura; Escrita; Brincar.	
SILVA, G.; PEREIRA, J. A.; PATRÍCIA, M.; SANTANA, R. Alfabetização e Letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia. Revista de ciência e tecnologia da região norte, v. 8, n. 1, p. 121-127, 2022.					
2022	Artigo	Gabriela Marcelino da Silva, Jessica Aline de Souza Pereira, Marcia Ângela Patrícia, Rafael Littig Santana	Alfabetização e letramento: desafios e consequências encontrados em meio a pandemia	Alfabetização; Pandemia; Ensino Remoto; Desafios.	Porto Velho/RO
AVILA, ANA CLAUDIA ANGELO. Alfabetização na pandemia da covid-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o Ensino Remoto. Revista Cadernos de Educação: Pelotas, n. 66, e126622, 2022.					
2022	Artigo	Ana Cláudia Ângelo, Ávila Maria do Socorro, Alencar Nunes Macedo	Alfabetização na pandemia da covid-19: um estudo etnográfico de uma turma do primeiro ano	Alfabetização; Covid-19; Netnografia.	Pelotas/RS
ALVES, SARA POLTOSI. Ludicidade e tecnologias na alfabetização: uma metodologia para o ensino híbrido. p.112. Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.					
2022	Dissertação	Sara Poltosi Alves	Ludicidade e tecnologias na alfabetização: uma metodologia para o ensino híbrido	Alfabetização; Ludicidade; Ensino Híbrido; Tecnologia.	Santa Maria/RS
THIES, VERA LÚCIA HERMANN. Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização. p.194. Dissertação de mestrado: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2022.					
2022	Dissertação	Vera Lucia Hermann Thies	Práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras frente aos desafios da construção da leitura e da escrita com crianças do primeiro ano de alfabetização	Alfabetização; Construção da Leitura E Escrita; Práticas Pedagógicas; Crianças; Primeiro Ano do Ensino Fundamental.	Joaçaba/SC
ANDRADE, PATRÍCIA REGINA VIEIRA VIANA DE. Práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação no ensino remoto. p.308. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.					
2022	Dissertação	Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade	Práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de um colégio de aplicação no ensino remoto	Alfabetização e Letramento; Letramento Digital; Tecnologias Digitais; Ensino Remoto; Pandemia da Covid-19.	Natal/RN

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Morosini, Nascimento e Nez (2021).

O que se percebe pelo quadro 2 acima é a escassez de estudos científicos que fazem um debate sobre a ludicidade na mediação da alfabetização durante o ensino emergencial das crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais no Brasil. E, se observado mais de perto, nota-se apenas dois artigos publicados na Região Norte.

Também é possível constatar que 7 dos 8 estudos estão centrados na alfabetização, 7 de 8 estão situados no contexto de ensino emergencial na pandemia de COVID-19, 3 de 8 discorrem sobre a ludicidade, 3 de 8 remetem aos desafios da alfabetização e/ou do ensino emergencial, 2 de 8 estão relacionados às tecnologias digitais e 0 de 8 abarca o processo de mediação. Sendo que apenas 2 dos 8 estudos relacionam ludicidade, alfabetização e ensino emergencial no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Logo, salienta-se a necessidade de produção de pesquisas científicas sobre esse tema, principalmente no contexto nortista e amazônico frente a essa lacuna de estudos.

Na terceira etapa, ilustrada no quadro 3, foi realizada uma bibliografia sistemática, que envolve o processo de revisar e explorar de forma mais focada e específica com o objetivo de construir conhecimentos e outras métricas associadas ao tema da pesquisa. Dessa forma, foram selecionados 2 trabalhos, sendo 1 dissertação e 1 artigo científico, com base nos seus objetivos, metodologias e resultados, que mostram possibilidades de aplicação de práticas pedagógicas lúdicas para a alfabetização durante o ensino emergencial.

Quadro 3: Bibliografia sistematizada

Ano	Autor	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
2022	Caio Eduardo Damasceno Pantoja, Clodoaldo Marques da Costa, Ângela do Céu Ubaiara Brito	Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia amapaense	Apresentar as experiências adquiridas a partir do programa Residência Pedagógica que, por sua vez, visa estimular e aperfeiçoar as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura, proporcionando o acesso do acadêmico à Educação Básica	A metodologia usada foi a qualitativa no estudo participativo com as crianças que se encontravam com dificuldades de alfabetização, na Escola Estadual Araçary Corrêa Alves, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.	Os resultados mostram que após uma atividade diagnóstica, observou-se a necessidade de buscar uma ferramenta metodológica eficaz que pudesse contribuir, de forma significativa, no avanço da alfabetização dessas crianças.
2022	Sara Poltosi Alves	Ludicidade e tecnologias na alfabetização: uma metodologia para o ensino híbrido	Compreender as contribuições das metodologias ativas, da ludicidade e do uso das tecnologias, na modalidade do ensino híbrido, para o sucesso da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que buscou inferências a partir do cruzamento dos dados de duas turmas de alfabetização, com vistas a uma percepção de diferentes abordagens metodológicas utilizadas pela professora alfabetizadora, sendo	O produto técnico/educacional se construiu a partir de uma proposta metodológica para a alfabetização no ensino híbrido, buscando pressupostos para a alfabetização através da ludicidade e tecnologia, partindo do princípio de que suas contribuições puderam ser utilizadas no contexto das metodologias ativas em

				realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria, com os sujeitos do 2o ano do ensino fundamental, utilizando-se de instrumentos de entrevistas semiestruturadas e observação livre dos participantes.	alfabetização. O propósito do estudo buscou apresentar uma proposta inovadora para o contexto ensino-aprendizagem em alfabetização no ensino híbrido.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Morosini, Nascimento e Nez (2021).

O artigo de Damasceno Pantoja, Costa e Brito (2022) discute como os jogos podem ser uma ferramenta eficaz e divertida na alfabetização de crianças após o isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense. O estudo foi realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, utilizando jogos para auxiliar no processo de alfabetização. Os resultados mostraram que 98% das crianças conseguiram ler e escrever com mais precisão, obtendo um avanço significativo no processo de alfabetização. Além disso, o estudo destaca a importância da participação da família no processo de alfabetização.

Alves (2020) apresenta uma metodologia de ensino híbrido para a alfabetização de crianças, utilizando a ludicidade e as tecnologias como ferramentas pedagógicas. A autora destaca a importância de adaptar as práticas educativas às diferentes fases de aprendizagem dos alunos, especialmente em turmas com heterogeneidade de níveis de escrita. A pesquisa foi realizada com 11 alunos de uma escola pública de ensino fundamental, e os resultados indicaram que a metodologia proposta contribuiu para o desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos, além de promover a motivação e o engajamento nas atividades. Ao final do ano letivo, quase 91% dos alunos participantes do ensino remoto foram alfabetizados. Além disso, a metodologia de ensino híbrido, que utiliza a ludicidade e as tecnologias como ferramentas pedagógicas, pode ser uma alternativa eficaz para a alfabetização de crianças, especialmente em turmas com heterogeneidade de níveis de escrita. Os resultados também norteiam novas propostas metodológicas, no entanto, a autora destaca que a metodologia empregada no contexto investigado serviu para uma minoria.

Esses estudos demonstram que há caminhos promissores a serem explorados e que a ludicidade pode ser uma ferramenta eficaz para a alfabetização, principalmente quando adaptada às diferentes necessidades dos alunos.

Os resultados desta pesquisa do estado do conhecimento sobre ludicidade e alfabetização no período do Ensino Emergencial revelam a necessidade premente de aprofundar o debate e investigação nesse campo, especialmente no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Região Norte do Brasil.

4 OS ENTRELACES DA LUDICIDADE, MEDIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DE IDENTIDADES CULTURAIS

A relação entre ludicidade, mediação e alfabetização constitui um alicerce essencial para práticas pedagógicas transformadoras e inclusivas, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural. A ludicidade não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também cria um ambiente propício para a construção de identidades culturais e para a reflexão crítica sobre a realidade. Nesta seção, abordam-se as múltiplas facetas da ludicidade e sua interação com a mediação pedagógica, destacando como ambas podem potencializar a alfabetização e contribuir para a formação integral dos alunos.

Primeiramente, a ludicidade é discutida como uma prática mediadora, capaz de proporcionar às crianças um espaço de aprendizagem envolvente e significativo, onde habilidades cognitivas, sociais e culturais se entrelaçam. Em seguida, é apresentado o conceito de mediação e sua relevância na alfabetização como prática social e emancipadora, evidenciando o papel central do professor mediador. Por fim, a seção explora como as práticas lúdicas podem promover a valorização das identidades culturais no processo de alfabetização, contribuindo para uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

O objetivo é demonstrar que o entrelace entre ludicidade, mediação e alfabetização vai além do ensino de habilidades técnicas, promovendo uma formação ampla que respeita a diversidade, fomenta o senso de pertencimento e capacita os alunos a interagir criticamente com o mundo que os cerca.

4.1 Ludicidade e desenvolvimento da criança

A ludicidade desempenha um papel fundamental na mediação da alfabetização, pois proporcionam um ambiente estimulante e prazeroso para o processo de aprendizagem. Nesta subseção, exploram-se as concepções relacionadas à ludicidade e sua relevância para o desenvolvimento infantil, destacando como se torna uma ferramenta mediadora na aprendizagem.

A ludicidade, enquanto área de estudo, se dedica a explorar o universo dos jogos, brinquedos, brincadeiras e práticas lúdicas, reconhecendo-os como fundamentais para o desenvolvimento humano. Em sua essência, abordar a ludicidade é entender a profundidade e os significados associados a tais fenômenos.

Huizinga (2019) aborda a ludicidade como um fenômeno social e cultural essencial, destacando que ela está presente em todas as sociedades e desempenha um papel fundamental na formação das identidades individuais e coletivas. Para ele, "é impossível imaginar uma cultura sem jogo" (Huizinga, 2019, p. 1). A ludicidade é distinguida como um espaço de liberdade e criatividade, desvinculado do mundo ordinário e propício à imaginação, permitindo que as pessoas explorem suas potencialidades e transcendam o individual, transformando a ludicidade em uma experiência compartilhada (Huizinga, 2019).

Brougère (2010) amplia essa perspectiva, destacando que a ludicidade é um produto cultural e social. Nesse contexto, as práticas lúdicas são construídas socialmente e enraizadas em um contexto histórico e cultural específico, com a criança sendo um agente ativo que modifica e é modificada pelo meio social (Brougère, 2010). Kishimoto (2014) complementa ao ressaltar que a ludicidade está intrinsecamente ligada à cultura e às experiências vividas, promovendo criatividade, habilidades socioemocionais e construção de significados.

A autora também diferencia jogo, brinquedo e brincadeira, destacando que enquanto o jogo carrega múltiplos significados, o brinquedo serve como estímulo material para a imaginação infantil, e a brincadeira é a ação em si, em que a criança se engaja no universo lúdico (Kishimoto, 2014). Compreende-se, portanto, que, embora jogo, brinquedo e brincadeira não se refiram per se ao mesmo fenômeno, a ludicidade perpassa a compreensão dessas realidades, abrangendo diversas práticas e experiências relacionadas ao brincar e à criatividade, que proporcionam prazer, envolvimento ativo e desenvolvimento integral, mostrando-se um recurso valioso para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Para a criança, o brincar é a atividade principal no cotidiano. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, de expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Com a ludicidade, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens, mas é no plano da imaginação que ela se destaca pela mobilização dos significados (Kishimoto, 2011).

Vygotsky (2019) atribui à ludicidade um papel relevante na constituição do pensamento e no desenvolvimento infantil, pois

a brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 2019, p.97).

Assim, a ludicidade contribui para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados, além de proporcionar espaço de construção de conhecimento a partir das situações que fazem parte do seu cotidiano e dos significados que transitam nas brincadeiras apropriados por elas de forma específica. Através da ludicidade, as crianças não apenas aprendem, mas também internalizam valores culturais, exploram relações sociais e constroem significados.

A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (Vygotsky, 2019, p.124).

Por meio da ludicidade a criança aprende a agir em uma esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Ela também estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Portanto, a ludicidade transcende o simples ato de brincar. Ela funciona como uma ferramenta pedagógica poderosa, que integra experiências culturais, interações sociais e aprendizado, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento infantil. Por meio da ludicidade, as crianças não apenas aprendem, mas também se transformam e transformam o mundo ao seu redor.

4.2 Mediação e alfabetização

A mediação é um conceito crucial para entender a relação entre sujeito e conhecimento no âmbito educacional. Vygotsky (2019) descreve a mediação como a interação entre o homem e o ambiente através do uso dos instrumentos e dos signos, que moldam e transformam a atividade cognitiva humana. Esses elementos, inseridos no ambiente sociocultural, desempenham um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a resolução de problemas complexos (Vygotsky, 2019). Nesse contexto, a "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) é um conceito-chave, representando o espaço onde o aprendizado ocorre com o

suporte de um mediador, como um professor ou um colega mais experiente. A mediação, portanto, conecta o indivíduo ao conhecimento, possibilitando avanços que ele não alcançaria sozinho.

Essa perspectiva ressalta a importância do papel do educador, o qual deve identificar o nível de competência da criança para fornecer o suporte adequado a fim de promover seu avanço cognitivo, e a importância da interação social e da mediação na promoção do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. A mediação vai além da mera transmissão de informações. Em vez disso, deve criar um ambiente colaborativo e instigante, em que a relação professor-aluno é de cooperação e assistência, em contraposição a uma dinâmica de controle e autoridade.

Paulo Freire (2019) complementa essa ideia, trazendo a mediação como um diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem e ensinam, compartilhando saberes e experiências, como um processo dialógico entre o educador e o educando, em que ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesse diálogo, o educador exerce um papel de facilitador, estimulando a reflexão crítica e promovendo a participação ativa dos estudantes.

Para além disso, a mediação possui uma dimensão política e ética, e deve desafiar as estruturas de opressão, possibilitando aos educandos a compreensão crítica da realidade e a busca por sua transformação (Freire, 2019). Logo, a mediação adequada implica a superação da opressão e a promoção da conscientização dos educandos, e o educador, como mediador, deve atuar de forma comprometida com a libertação dos educandos e com a construção de uma sociedade mais justa.

A alfabetização, por sua vez, transcende a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. Conforme Magda Soares (2009), a alfabetização é um processo que vai além do simples domínio das habilidades de leitura e escrita, é uma prática social que envolve o uso da linguagem escrita em contextos reais e significativos, e na qual a escola desempenha um papel fundamental, uma vez que ela precisa promover práticas de alfabetização que sejam significativas e contextualizadas, levando em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos. Dessa forma, é preciso superar práticas tradicionais e descontextualizadas, além de perceber a importância de uma pedagogia da alfabetização que valorize o diálogo, a interação, a reflexão e a participação ativa dos estudantes para uma alfabetização realmente eficaz.

Paulo Freire (2019) enriquece esse entendimento ao definir a alfabetização como um ato de leitura do mundo, ou seja, uma forma de compreender e interagir criticamente

com a realidade. Nesse sentido, a alfabetização não é apenas um processo escolar, mas como uma ferramenta libertadora, que promove a conscientização e a transformação social, onde o diálogo entre educador e educando, permite a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento, sendo a base para fomentar uma consciência crítica.

Ao unir os conceitos de mediação e alfabetização, emerge a figura do professor mediador, que desempenha um papel fundamental nesse processo. Como mediador, o professor é responsável por identificar as necessidades e potencialidades dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas para promover o aprendizado significativo. Para Vygotsky (2019), o professor deve atuar como um facilitador que auxilia os estudantes a transitar daquilo que já sabem para aquilo que podem aprender com suporte, aproveitando a ZDP como espaço privilegiado de aprendizado. Além de ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, fornecendo ferramentas, estratégias e apoio para que a criança possa se apropriar dos conceitos e das habilidades da leitura e escrita (Vygotsky, 2019). Tudo isso exige sensibilidade e compreensão das diferenças individuais dos alunos, além de um planejamento cuidadoso de atividades que sejam ao mesmo tempo desafiadoras e acessíveis.

Paulo Freire (2019) amplia essa perspectiva ao enfatizar que o professor mediador não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um agente de diálogo e reflexão. Ele deve criar um ambiente em que educador e educandos aprendam juntos, construindo conhecimento de forma colaborativa e promovendo a criticidade e a autonomia dos alunos. Essa abordagem transforma a relação pedagógica em um espaço de troca mútua, onde o professor não apenas ensina, mas também aprende com os alunos, fortalecendo o vínculo entre educação e transformação social.

Nesse cenário, o papel do professor mediador na alfabetização é, antes de tudo, o de um facilitador que integra os aspectos técnicos e sociais do processo educativo. Ele deve inserir os alunos em práticas significativas de leitura e escrita, conectando o aprendizado ao contexto sociocultural dos estudantes. Magda Soares (2009) ressalta que, para ser eficaz, o professor mediador deve valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos, promovendo uma alfabetização inclusiva e contextualizada. Além disso, o mediador deve estimular a reflexão crítica e o engajamento dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo.

Assim, a mediação é o eixo central que conecta a alfabetização como prática social e o professor como agente transformador. Ao compreender a alfabetização como um

processo que vai além do domínio técnico, o professor mediador desempenha um papel essencial na formação de cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo de maneira significativa e transformadora. Essa perspectiva reafirma a importância de práticas pedagógicas que sejam simultaneamente reflexivas, inclusivas e contextualizadas, garantindo que a mediação educativa contribua para o desenvolvimento integral dos alunos e para a transformação da sociedade.

4.3 A Ludicidade como mediadora da Alfabetização e da Construção de Identidades Culturais

A ludicidade é elemento-chave na alfabetização, servindo como ferramenta pedagógica poderosa na aprendizagem da linguagem escrita. Ela oferece uma abordagem que engaja as crianças ativamente, promovendo a criatividade, imaginação e interação social, essenciais para a construção de habilidades em leitura e escrita.

A ludicidade na alfabetização permite que a criança se envolva em situações desafiadoras, explorando, experimentando e construindo ativamente o conhecimento da linguagem escrita (Kishimoto, 2011). Além disso, ela tem um papel mediador fundamental na aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que favorece a compreensão do código escrito, permitindo que a criança explore as relações entre som e escrita de forma lúdica e prazerosa (Kishimoto, 2011). Práticas lúdicas proporcionam um contexto concreto para a experimentação e o uso da linguagem escrita, promovendo a compreensão dos sistemas de representação.

Huizinga (2019) afirma que a ludicidade possui um potencial educativo na alfabetização, ao proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem, estimulando a criatividade, a imaginação e o engajamento ativo dos participantes, favorecendo a assimilação e a internalização dos conteúdos. Além de oferecer desafios, recompensas e uma atmosfera de diversão, tornando-se um poderoso catalisador para o envolvimento dos alunos no processo de alfabetização, despertando o interesse e a motivação e favorecendo a aprendizagem significativa.

Soares (2009) corrobora esse entendimento ao salientar a riqueza do contexto proporcionado por jogos e brincadeiras, que, além de promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo, engajam os alunos em situações autênticas de uso da linguagem. O educador, como mediador, precisa usar a ludicidade como estratégias de ensino intencionais e apropriadas, alinhando-as ao nível de desenvolvimento dos alunos, de

forma a facilitar a aprendizagem da leitura e escrita de maneira contextualizada e prazerosa.

Além de favorecer a alfabetização, a ludicidade se entrelaça com a construção de identidades culturais ao proporcionar um espaço de expressão, experimentação e afirmação das vivências culturais. Nesse sentido, as práticas lúdicas funcionam como um canal para que as crianças internalizem valores culturais e explorem suas raízes. Huizinga (2019) enfatiza que a ludicidade é uma expressão universal da cultura humana, sendo, ao mesmo tempo, um espaço de liberdade criativa e um reflexo das estruturas sociais e culturais em que está inserido.

Magda Soares (2019) destaca que a escrita é um fenômeno culturalmente situado, e o letramento implica a apropriação de práticas sociais e discursos específicos de determinados grupos culturais. Dessa forma, a alfabetização envolve não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também a apropriação de práticas sociais e discursos específicos de determinados grupos culturais.

Freire (2019) ressalta a importância de valorizar as diferentes vozes e experiências culturais dos alunos. Ele defende que o ato de ler e escrever está intrinsecamente ligado à compreensão crítica do mundo, às vivências culturais e à transformação social. A ludicidade cria a possibilidade das crianças compartilhem na sala de aula da alfabetização suas tradições, crenças, histórias e costumes, reconhecendo assim a diversidade cultural presente na sala de aula (Freire, 2019). Esse reconhecimento da diversidade cultural promove o respeito mútuo, a empatia e o diálogo intercultural entre os alunos, fortalecendo o senso de comunidade e o desenvolvimento de identidades culturais positivas.

A ludicidade dentro do processo de alfabetização desempenha um papel significativo na promoção do respeito à diversidade cultural, pois, por meio dela, as crianças têm a oportunidade de conhecer e apreciar as diferentes culturas representadas na sala de aula (Brougère, 2010). Ademais, é importante ressaltar que a valorização das identidades culturais na sala de aula requer uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva. Caillois argumenta que

a valorização das identidades culturais na alfabetização requer uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva, que reconheça as diferentes formas de conhecimento e linguagem presentes na sala de aula (Caillois, 2017, p. 72).

Dessa forma, as práticas lúdicas selecionadas devem ser culturalmente relevantes e representar a diversidade étnica, linguística e cultural das crianças (Brougère, 2010),

proporcionando um ambiente inclusivo e promovendo a valorização de todas as identidades culturais presentes.

Além disso, a esfera lúdica no processo de alfabetização estimula a reflexão crítica sobre as questões sociais e culturais, uma vez que as crianças podem explorar temas relacionados à identidade, preconceito, estereótipos e desigualdades culturais (Giroux, 1997). Essa abordagem crítica contribui para que elas compreendam as estruturas sociais e culturais que moldam suas identidades e as incentiva a questionar e transformar as relações de poder presentes na sociedade, contribuindo para uma educação mais equitativa, crítica e emancipatória.

as crianças trazem consigo conhecimentos, experiências e formas de linguagem próprias de suas culturas de origem, e é fundamental respeitar e incorporar essas diferentes vozes na prática educativa (Ferreiro, 2016, p. 82).

Assim, a mediação lúdica no processo de alfabetização proporciona um espaço inclusivo no qual as crianças podem se reconhecer e se identificar, ao mesmo tempo em que aprendem sobre outras culturas.

Kishimoto (2017) complementa essa perspectiva ao destacar que

a diversidade cultural enriquece o processo de alfabetização, permitindo que os alunos conheçam diferentes modos de pensar, comunicar-se e se relacionar com o mundo (Kishimoto, 2017, p. 112).

A participação ativa dos alunos na construção de identidades culturais é um aspecto crucial para uma educação emancipatória e transformadora. Nesse sentido, a ludicidade desempenha um papel fundamental, pois oferece um ambiente motivador e envolvente no qual os alunos em fase de alfabetização possam expressar, explorar e valorizar suas identidades culturais.

A ludicidade na alfabetização pode proporcionar um espaço de reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na sala de aula. Clifford Geertz (2008) destaca que a ludicidade permite que os alunos experimentem diferentes identidades e perspectivas culturais. Durante as práticas lúdicas, as crianças têm a oportunidade de se colocar no lugar do outro, vivenciando diferentes realidades e expandindo sua compreensão sobre as diversas formas de ser e estar no mundo.

A ludicidade permite que os alunos se engajem ativamente na construção de suas identidades culturais, pois oferecem oportunidades para que eles compartilhem suas experiências, vivências e conhecimentos culturais. Por meio dela, as crianças têm a liberdade de expressar suas vozes, de explorar sua criatividade e de desenvolver um senso de pertencimento cultural, pois "através do brincar, as crianças podem explorar suas raízes

culturais e desenvolver um senso de pertencimento" (Winnicott, 2005, p. 76). Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da autoimagem positiva dos alunos.

Além disso, a ludicidade no processo de alfabetização promove a interação e a colaboração entre os alunos, isto é, ela incentiva a comunicação, o trabalho em equipe e a negociação, criando um ambiente propício para a construção de identidades culturais coletivas (Vygotsky, 2019). Os alunos podem aprender uns com os outros, compartilhar suas perspectivas culturais e construir conhecimento de maneira colaborativa. Assim,

a criança deve atuar como sujeito autônomo de seu aprendizado, produzindo conhecimento e cultura, se tiver possibilidades oportunizadas tanto pelos seus pares, bem como pelo meio que a cerca (Brito, 2015, p. 17).

Logo, a participação ativa dos alunos na construção de identidades culturais na alfabetização não se limita apenas ao contexto da sala de aula. Por meio da ludicidade, as crianças podem se envolver em projetos comunitários, explorar a cultura local, participar de eventos culturais e estabelecer conexões com a comunidade em que estão inseridos. Isso amplia as possibilidades de aprendizagem e enriquece a experiência dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes ativos na promoção e no fortalecimento das identidades culturais em seu contexto social mais amplo.

A ludicidade na alfabetização pode ser uma ferramenta poderosa para desafiar essas estruturas de poder e promover uma visão mais crítica e inclusiva. Huizinga destaca que

o jogo pode ser uma ferramenta poderosa para promover a construção de identidades culturais na alfabetização, uma vez que os jogos permitem que as crianças expressem suas culturas, compartilhem experiências e conheçam a diversidade presente na sala de aula (Huizinga, 2019, p. 156).

Dewey, seguindo a mesma linha de pensamento, também argumenta que

a prática da reflexão crítica e a criação de espaços de diálogo e colaboração entre os alunos são estratégias importantes para promover a construção de identidades culturais na alfabetização (Dewey, 2019, p. 145).

Pela ludicidade, os alunos podem explorar diferentes perspectivas culturais, questionar estereótipos e refletir sobre as desigualdades presentes na sociedade (Hall, 2006). Eles podem participar de jogos de papéis nos quais representam diferentes personagens históricos ou fictícios, permitindo uma análise crítica das narrativas e dos discursos dominantes. Essa abordagem crítica ajuda os alunos a desenvolver uma consciência das relações de poder e a questionar as formas como a cultura hegemônica molda as identidades e experiências culturais.

Paulo Freire (2019) destaca a importância de uma educação que promova a conscientização crítica e a ação transformadora. A ludicidade na alfabetização pode oferecer um espaço seguro e desafiador para os alunos desenvolverem habilidades de análise, reflexão e ação em relação às estruturas de poder e opressão. Por meio da ludicidade, os alunos podem identificar as injustiças e desigualdades presentes nas narrativas culturais, discutir alternativas mais igualitárias e propor ações de transformação social.

Para promover a reflexão crítica e a descolonização na alfabetização, é importante selecionar práticas lúdicas que representem a diversidade cultural, desafiem estereótipos e valorizem as vozes marginalizadas (Santos, 2000). A ludicidade pode ser projetada para estimular a reflexão sobre questões sociais, culturais e políticas, incentivando os alunos a se posicionar diante das desigualdades e a buscar formas de resistência e transformação.

Ademais, a ludicidade na alfabetização pode promover a construção de identidades culturais plurais e híbridas, que desafiam a noção de uma cultura homogênea e estática. A ludicidade pode envolver a interação de diferentes culturas, incentivando os alunos a explorar as complexidades das identidades culturais e a desenvolver uma consciência de suas múltiplas pertencas.

Portanto, a ludicidade na alfabetização pode promover a reflexão crítica e a descolonização ao oferecer um espaço para os alunos questionarem as estruturas de poder, desafiar narrativas dominantes e promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Para além disso, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica, refletir sobre as desigualdades sociais e culturais, e buscar ações de resistência e transformação para construir identidades culturais plurais e empoderadas.

5 TECENDO MÉTODOS COM FIOS LÚDICOS: O Caminho da Pesquisa

A complexidade do processo de alfabetização, particularmente em contextos marcados por adversidades como o ensino remoto emergencial, exige uma abordagem metodológica que capte não apenas os elementos observáveis, mas também as interações simbólicas, culturais e subjetivas que permeiam o ambiente educacional. Esta seção descreve os caminhos metodológicos adotados para investigar como as práticas lúdicas podem mediar o processo de alfabetização em crianças do Ensino Fundamental em um cenário pós-pandêmico, com ênfase no contexto amazônico.

Partindo de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, o estudo se fundamenta em um estudo de caso etnográfico. Essa escolha metodológica possibilitou uma análise aprofundada das dinâmicas sociais e culturais de uma escola pública situada no bairro Perpétuo Socorro, em Macapá, Amapá, explorando as práticas pedagógicas de um professor mediador e o impacto da ludicidade no avanço da aprendizagem dos alunos.

Ao longo da seção, são detalhados os instrumentos de coleta de dados utilizados, incluindo a observação participante, o diário de campo e a pesquisa documental, bem como os critérios para seleção e categorização dos dados. A análise de dados foi feita através da Análise de Conteúdo.

A seção também apresenta os participantes da pesquisa e o contexto sociocultural em que o estudo foi realizado, oferecendo uma visão integrada do ambiente escolar e da comunidade. Por fim, são discutidos os aspectos éticos envolvidos na pesquisa, garantindo o respeito aos direitos dos participantes e a validade científica do estudo. Com isso, busca-se fornecer uma visão holística do percurso metodológico, ressaltando a centralidade da ludicidade como um eixo articulador no processo de alfabetização e na formação de identidades culturais.

5.1 Abordagem e Método

A reflexão sobre a ludicidade como mediadora do processo de alfabetização abarca as interações complexas que ocorrem no interior de uma sala de aula, as dimensões humanas abstratas e subjetivas participantes desse contexto, e demanda uma abordagem de pesquisa que considere os aspectos singulares dessa realidade social. À vista disso, a metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa, com caráter interpretativo, pois compreende-se que este paradigma de pesquisa dialoga melhor com o tipo de investigação proposta, pois “a realidade social é Qualitativa” (Minayo; Sanches, 1993, p.245).

A abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Prodanov; Freitas, 2013, p.70), visto que ela “trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Minayo; Sanches, 1993, p.247). Assim, o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem consigo, entre si e com o ambiente de forma interdependente, interpretam e constroem sentidos a partir de suas próprias vivências.

Essa abordagem de pesquisa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que objetivam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, e tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; concentra-se no processo que está ocorrendo e/ou no resultado dele; o pesquisador é o instrumento primário na coleta de dados e está particularmente interessado em entender como as coisas ocorrem (Creswell, 2007).

Neste estudo, em particular, pretende-se compreender de que forma a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem mediaram o processo de alfabetização. Com essa finalidade em vista, foi conduzido um estudo de caso do etnográfico.

A fim de detalhar a metodologia escolhida, faz-se necessário primeiramente expor os conceitos de estudo de caso e de pesquisa do tipo etnográfico, tendo como base os pensamentos de Yin (2001) e André (2008).

Ao abordar de forma específica o estudo de caso como estratégia de pesquisa, Yin afirma que ele surge do anseio de se entender fenômenos sociais complexos e que “contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Yin, 2001, p.21), e o define, de forma técnica, como

uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado; baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado; beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2001, p.32-33).

Sobre a pesquisa do tipo etnográfico, André (2008) afirma que a etnografia é um desenho de pesquisa criado pelos antropólogos com a finalidade de estudar a sociedade e a cultura, tendo como foco a descrição da cultura de um determinado grupo social, seus hábitos, práticas, linguagens, crenças, valores e significados. A autora também diferencia

o uso da etnografia na educação da etnografia antropológica, pois acredita que o que tem sido feito são estudos do tipo etnográfico, isto é, uma adaptação da etnografia, já que o foco, no caso da educação, é no processo educativo. Assim, um estudo do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada, no qual é a principal ferramenta na coleta e na análise dos dados, cuja ênfase é no processo, permitindo, assim, reconstruir as relações e os processos que configuram a experiência diária, fazendo também o uso das técnicas que tipicamente são relacionadas à etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, análise de documentos e o diário de campo (André, 2008).

Portanto, um estudo de caso etnográfico na educação assume o formato do estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa, numa perspectiva interpretativa e que se concentra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola, ou seja, é a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso com enfoque no processo educativo.

André expõe que esse tipo de estudo deve ser utilizado

(1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e em como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2008, p.44).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o estudo de caso etnográfico na educação é a estratégia que melhor se adequou ao problema proposto neste estudo, pois o objeto de pesquisa se manifesta nas práticas pedagógicas singulares mediadas e vivenciadas por sujeitos únicos: a ludicidade, o educador e os educandos, respectivamente; em um contexto escolar particular e um recorte temporal muito específico.

5.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Como visto anteriormente, uma pesquisa precisa basear-se em diversas fontes de evidências para ser considerada um estudo de caso, como confirma Yin (2001, p.105) ao ressaltar que “as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos”. Ainda, segundo o autor,

o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas,

comportamentais e de atitudes. (...) Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (Yin, 2001, p.121).

Essa combinação dos enfoques é uma opção que permite a utilização de diferentes fontes de coleta de dados e de meios de análise da informação, tornando o fenômeno investigado mais compreensível e a pesquisa ainda mais completa.

No que tange às técnicas etnográficas, destacam-se a observação participante, entrevistas intensivas e o diário de campo, através das quais é possível “documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar” (André, 2008, p.34).

Por conseguinte, os instrumentos utilizados para a recolher informações em campo foram a pesquisa documental de fotos, documentos, vídeos e outras fontes produzidos pela escola, pelo professor e pelos alunos, a observação participante e o diário de campo.

Nas subseções a seguir esses instrumentos são caracterizados, justificados e é feita a descrição da aplicação de cada um deles durante a pesquisa de campo.

5.2.1 A observação participante

A observação participante é muito utilizada em estudos antropológicos e estudos de caso, e foi utilizada neste estudo a fim de averiguar a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem no processo de alfabetização e analisar como a ludicidade contribui na mediação do processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, ajudando ou não no avanço da aprendizagem das crianças.

Esse tipo de observação é chamado de observação participante “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2008, p.24). Dessa forma, respeita-se o princípio etnográfico da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Tão logo, a observação participante mostra-se uma importante fonte de coleta de dados por sua capacidade de vivenciar a realidade como alguém de dentro do estudo, alguém que pertence, e não de um ponto de vista externo.

A observação participante foi realizada em uma escola estadual localizada na periferia de Macapá, durante o ano letivo de 2023, acompanhando uma turma do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais três vezes por semana. Um roteiro de observação estruturado (ver Apêndice 1) orientou as anotações, contemplando aspectos como

descrição da escola e sala de aula, rotinas, proposta pedagógica, atividades realizadas e respostas dos alunos. Esse roteiro foi ajustado conforme as demandas emergentes do campo.

Ao todo, 56 aulas foram observadas, com registros realizados em formato de diário de campo, complementados por registros fotográficos e audiovisuais. Além disso, a pesquisadora participou de dois encontros com pais e cinco eventos pedagógicos promovidos pela escola. Durante as observações, a pesquisadora auxiliou o professor em práticas pedagógicas quando solicitado, interagindo com os alunos conforme a dinâmica definida pelo docente, o que enriqueceu a coleta de dados.

Essa abordagem metódica permitiu vivenciar e documentar os fenômenos observados a partir da perspectiva interna do ambiente escolar. Ao respeitar os princípios da observação participante, o estudo buscou garantir uma compreensão ampla e profunda do papel da ludicidade na alfabetização, alinhando-se aos objetivos da pesquisa e fornecendo dados consistentes para a análise posterior.

5.2.2 O diário de campo

O percurso de investigação da utilização da ludicidade como mediadora do processo de alfabetização levou a escolha do diário de campo como um dispositivo de registros da pesquisa. Bogdan e Biklen (2013) indicam que

as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações (Bogdan; Biklen, 2013, p.152)

Assim, o diário de campo foi o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorreram, do que na escola será vivenciado.

Para Demo (2019),

o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias (Demo, 2019, p.33).

Desta maneira, além de descrever os locais, as pessoas e os processos, o diário de campo permite refletir sobre as emoções, as atitudes, as expressões faciais e corporais, as sensações, as palavras etc. Tudo isso permitiu uma melhor descrição do caso analisado, pois trazem representações e significados.

Os registros no diário de campo foram feitos durante ou imediatamente após as aulas observadas em um tablet Samsung modelo S7 FE, no aplicativo *Samsung Notes*², com a função de conversão de texto manuscrito para formato digital com o auxílio de uma *S Pen*³, dessa forma, a pesquisadora poderia escrever como em um caderno e suas anotações eram convertidas em um texto digitado no aplicativo. Esses registros foram salvos como documentos no formato *Microsoft Word* para posterior análise. A análise desses registros está descrita em detalhes na seção 3.4.

A escrita no diário de campo procurou retratar as rotinas e as práticas pedagógicas; o ambiente da escola e da sala de aula da turma 222; as experiências das crianças e o ensinar do professor de acordo com suas falas, atos e relatos; algumas reflexões e conclusões da pesquisadora diante das vivências da turma 222; e tudo mais que surgisse ou chamasse a atenção.

A partir dessa intenção e da vivência da observação participante, foi possível categorizar os principais pontos observados e registrados, como demonstrado no quadro 4.

Quadro 4: Principais pontos observados e registrados durante a pesquisa de campo

Pontos Observados	Descrição
Atividades Desenvolvidas	Refere-se às tarefas, exercícios e dinâmicas realizadas pelos alunos durante as aulas, incluindo construção de brinquedos, leituras, escrita de textos e práticas de grupo.
Práticas Lúdicas	Envolve jogos, brincadeiras, e atividades interativas que visam ensinar conteúdos de forma leve e divertida, promovendo o engajamento e a criatividade dos alunos.
Habilidades de Alfabetização	Abrange o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, escrita, interpretação de texto, consciência fonológica e formação de palavras.
Respostas dos Alunos	Observa como os estudantes interagem com as atividades propostas, incluindo participação, dúvidas, respostas às perguntas e desempenho nas tarefas.
Ambiente e Rotina	Descreve a organização da sala de aula, os momentos de transição entre atividades, o clima da turma e a estrutura do espaço para o aprendizado.
Relações Interpessoais	Foca na interação entre os alunos, entre alunos e professor, e o apoio mútuo durante as atividades, promovendo um ambiente de colaboração e respeito.
Exaltação da Cultura	Destaca práticas e conteúdos que valorizam a cultura local, regional ou nacional, como brincadeiras tradicionais e temas da cultura amazônica.
Mediação Pedagógica	Refere-se às intervenções do professor para orientar, apoiar e ajustar o ensino às necessidades dos alunos, facilitando o aprendizado e solucionando dificuldades.

² O *Samsung Notes* é um aplicativo que permite fazer anotações, desenhar, destacar, adicionar fotos e lembretes de voz.

³ A *S Pen* é uma caneta da Samsung que pode ser usada para escrever, desenhar e controlar dispositivos da marca, como tablets e smartphones.

Avanços na Alfabetização	Registra o progresso dos estudantes em relação à leitura, escrita e outras habilidades ao longo do tempo, indicando evolução ou desafios persistentes.
---------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

O quadro 4 reflete a organização das categorias empregadas na análise dos dados obtidos por meio do diário de campo, uma ferramenta essencial utilizada ao longo da pesquisa de campo. Essas categorias foram estabelecidas com base nos registros sistemáticos realizados durante as observações, buscando abranger diferentes dimensões do contexto escolar e dos processos pedagógicos.

Cada categoria desempenha um papel específico na sistematização e interpretação dos dados coletados. Por exemplo, Atividades Desenvolvidas e Práticas Lúdicas permitem um registro detalhado das estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula, enquanto Habilidades de Alfabetização e Avanços na Alfabetização capturam o desenvolvimento progressivo dos alunos em leitura e escrita. Outras categorias, como Respostas dos Alunos e Mediação Pedagógica, destacam o papel interativo e a atuação do professor no ambiente de aprendizagem. Além disso, Ambiente e Rotina, Relações Interpessoais, e Exaltação da Cultura ampliam o olhar para aspectos sociais, culturais e estruturais do cotidiano escolar.

A maioria dessas categorias foram definidas previamente para orientar a coleta e organização dos dados, garantindo que os elementos relevantes fossem registrados de maneira consistente. Assim, o diário de campo não apenas serviu como instrumento de registro das práticas observadas, mas também como base para a posterior análise e discussão dos resultados, respeitando os objetivos da pesquisa e garantindo a sistematização das informações de forma estruturada.

5.2.3 A pesquisa documental

A pesquisa documental foi utilizada neste estudo como método para descrever a organização da Escola Pública durante o Ensino Remoto Emergencial, identificar as formas de mediação aplicadas pelo professor no diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto em 2022 e o retorno às atividades presenciais em 2023, e demonstrar o avanço na alfabetização através da utilização de práticas lúdicas. Essa abordagem possibilitou o acesso a registros detalhados que, de outra forma, não poderiam ser capturados exclusivamente pela observação participante.

Os documentos e registros como fonte de dados foram importantes para a pesquisa, pois “devido ao seu valor global, desempenham um papel explícito em qualquer

coleta de dados” (Yin, 2001, p.109), proporcionam detalhes específicos que podem corroborar a informação de outras fontes, a partir deles podem ser feitas inferências, também podem ser úteis na verificação dos títulos ou nomes das pessoas e organizações. Além disso podem “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas” (André, 2008, p.25).

Os documentos analisados foram selecionados com base em sua relevância para os objetivos da pesquisa e sua conexão com o processo de alfabetização e mediação pedagógica na escola e na turma estudada. Foram considerados critérios como o contexto temporal (marcado pela transição entre ensino remoto e presencial), a pertinência ao tema central do estudo e a acessibilidade dos materiais. Além disso, os documentos escolhidos foram aqueles que poderiam elucidar escolhas metodológicas e práticas pedagógicas, responder às perguntas da pesquisa e apoiar a triangulação com os dados obtidos pela observação participante.

Os materiais escolhidos incluem, entre outros, o Projeto Político Pedagógico da escola, planos de ação anuais, fichas de planejamento, cadernos de atividades, registros fotográficos enviados pelos pais durante o ensino remoto e instrumentos de acompanhamento diagnóstico de leitura e escrita, como pode ser visto no quadro 5. Esses documentos não apenas contextualizam as práticas pedagógicas, mas também ilustram os desafios enfrentados pela comunidade escolar no período pandêmico e as estratégias desenvolvidas para superá-los.

Quadro 5: Documentos utilizados na pesquisa documental e suas descrições

Documento	Descrição
Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual	Documento que orienta as diretrizes pedagógicas e organizacionais da escola, com foco nos princípios educacionais e metas institucionais.
Plano de Ação Anual de 2020 da Escola Estadual	Planejamento estratégico que detalha ações a serem realizadas pela escola em 2020, considerando o contexto do ensino remoto emergencial.
Plano de Ação Anual de 2021 da Escola Estadual	Planejamento que aborda as metas e estratégias da escola para o ano de 2021, com foco no retorno gradual ao ensino presencial.
Ficha de Planejamento Semestral 2021.1	Instrumento utilizado para o planejamento pedagógico de atividades e metas para o primeiro semestre de 2021.
Ficha de Acompanhamento das Atividades Não Presenciais de Abril de 2020	Registro das atividades realizadas pelos alunos no ensino remoto durante abril de 2020, incluindo o acompanhamento das tarefas pelos professores.
Caderno de Atividades 2020	Material pedagógico enviado aos alunos para a realização de atividades não presenciais durante o período de ensino remoto em 2020.
Fichas de Leitura 2020	Conjunto de atividades de leitura propostas aos alunos como parte do processo de alfabetização no contexto do ensino remoto em 2020.

Caderno de Atividades Abril de 2022	Material com propostas pedagógicas utilizadas pelos alunos da turma 122 em abril de 2022, incluindo atividades de leitura e escrita.
Registros Fotográficos das Atividades Realizadas pelos Alunos	Fotografias das atividades realizadas pelas crianças da turma 122, feitas pelos pais e enviadas ao professor via WhatsApp entre março e junho de 2022, incluindo atividades diagnósticas.
Atividades Diagnósticas (2022-2023)	Conjunto de atividades diagnósticas realizadas pelos alunos, incluindo: Diagnóstico de abril de 2023, Diagnóstico de agosto de 2023 e Ditado de outubro de 2023.
Avaliação Diagnóstica de Nível de Evolução de Escrita e Leitura do 1º Bimestre de 2023	Instrumento de avaliação que identifica os níveis de evolução na escrita e leitura dos alunos no início do ano letivo de 2023.
Instrumento de Acompanhamento Diagnóstico de Leitura - 2º Bimestre de 2023	Registro do progresso dos alunos no desenvolvimento da leitura durante o segundo bimestre de 2023.
Instrumento de Acompanhamento Diagnóstico de Leitura - 4º Bimestre de 2023	Registro do desempenho dos alunos em leitura no final do ano letivo de 2023, destacando avanços e desafios.
Relatórios de Desempenho dos Alunos 2023.1	Relatórios individuais que avaliam o desempenho dos alunos no primeiro semestre de 2023, com foco em escrita e leitura.
Relatórios de Desempenho dos Alunos 2023.2	Relatórios detalhados do desempenho dos alunos no segundo semestre de 2023, incluindo análises sobre alfabetização e leitura.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2024)

A relevância dos documentos selecionados reside em sua capacidade de fornecer um panorama detalhado das práticas escolares em um contexto excepcional. Por exemplo, os registros fotográficos das atividades realizadas pelos alunos e enviados pelos pais ilustram a adaptação das famílias às demandas do ensino remoto, enquanto os instrumentos de acompanhamento diagnóstico revelam a evolução dos alunos em termos de leitura e escrita.

Por fim, a pesquisa documental complementou as observações participantes ao fornecer subsídios para uma análise mais profunda das práticas pedagógicas, permitindo ao pesquisador compreender de forma abrangente como a ludicidade foi integrada ao processo de alfabetização. Esse método se mostrou essencial para contextualizar o fenômeno investigado e ampliar a compreensão das estratégias educacionais em um período de transição e desafios.

5.3 Participantes e local da pesquisa

Nesta subseção, são apresentados os participantes e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, considerando tanto os indivíduos diretamente envolvidos quanto os aspectos socioculturais e estruturais do ambiente pesquisado. A investigação foi realizada com foco na turma 222, composta por um grupo de crianças em processo de alfabetização e mediadas pela atuação do professor responsável, cujas práticas pedagógicas e interações constituem o objeto central de análise.

Além disso, o estudo se debruça sobre as particularidades do bairro Perpétuo Socorro, um espaço historicamente marcado por desafios sociais e econômicos, mas também por uma rica diversidade cultural, que influencia diretamente a vivência escolar. A escola pública que acolhe a turma 222, por sua vez, é explorada como um espaço de construção de aprendizagens, relações e significados, sendo fundamental compreender sua dinâmica para contextualizar os dados coletados.

A estrutura desta subseção busca articular os diferentes elementos que compõem o cenário da pesquisa, permitindo uma compreensão integrada dos participantes e do local, estabelecendo as bases para as análises subsequentes.

5.3.1 Participantes da Pesquisa

Na realização desta pesquisa foram acompanhados 1 professor e 23 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola pública no bairro Perpétuo Socorro, na periferia de Macapá, durante o ano letivo de 2023. A figura 1 mostra a turma 222.

Figura 1: Turma 222



Fonte: Registros da Pesquisadora (2023)

5.3.1.1 O professor da turma 222

O professor Clodoaldo Marques da Costa traz em sua trajetória de vida e atuação pedagógica um exemplo singular de como experiências pessoais podem moldar uma prática educativa sensível e transformadora. Nascido em um ambiente rural, Clodoaldo

recorda com carinho de sua infância até os cinco anos, vivida em uma vila de lavradores. Ele relembra o pai, que chegava cansado do trabalho, mas sempre encontrava tempo para contar histórias antes de dormir, para destacar a importância das narrativas e do afeto em sua formação. Essas vivências influenciam diretamente sua prática, na qual utiliza histórias para criar conexões com os alunos e mediar aprendizagens.

Entretanto, sua infância foi marcada por contrastes. Aos cinco anos, Clodoaldo mudou-se para a cidade, separando-se dos pais, do irmão e dos avós. Ele descreve este período como “muito difícil”, relatando como chorava ao se despedir do pai. A memória do tio, que, mesmo após cavar valas durante o dia, ensinava a tabuada para ele e sua prima à noite, é um exemplo de superação e incentivo que ele carrega até hoje, e que faz questão de compartilhar seus alunos e com os pais deles, a fim de mostrar que, com esforço, todos podem transformar a sua realidade. Essa lição, adquirida na infância, ecoa em sua prática como alfabetizador, pois ele se empenha em ensinar as crianças a acreditarem em si mesmas e no poder da educação para mudar suas vidas.

Clodoaldo é formado em Magistério (Ensino Médio Técnico), Pedagogia (UNIFAP) e Engenharia Florestal (UEAP), além de possuir especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, além dos cursos de formação continuada dos quais participa, como o Programa Criança Alfabetizada, do governo do estado. Atualmente, ele também é professor colaborador do Programa de Residência Pedagógica da Universidade do Estado do Amapá. A diversidade de suas formações acadêmicas é um reflexo de sua busca contínua por conhecimento e inovação pedagógica. Ele destaca que cada curso ou formação trouxe novas visões, novas ideias e metodologias que transformaram sua forma de ensinar.

Sua decisão de atuar como alfabetizador foi motivada por um momento marcante em sua vida pessoal. Clodoaldo decidiu ser professor do próprio filho após perceber que ele, aos 7 anos de idade, não via o pai como referência em sua vida por causa da ausência, devido às suas múltiplas ocupações. Ao assumir uma turma do primeiro ano pela primeira vez, ele iniciou práticas que mesclavam ludicidade e ensino ao perceber que muitos de seus alunos, provenientes de áreas vulneráveis, não tinham espaços para brincar em casa. Desde então, ele faz questão de incluir brincadeiras e cantigas de roda em sua prática. Clodoaldo ensina brincando e brinca ensinando, reforçando a importância do prazer na aprendizagem.

Entre os desafios enfrentados na profissão, o professor aponta o envolvimento das famílias como o maior deles. Ele acredita que, quando a família participa, tudo se torna

mais fácil, mas, quando isso não ocorre, ele acredita ser a única esperança educacional na vida da criança. Apesar disso, ele encontra gratificação em ver alunos superando dificuldades e aprendendo. Segundo ele, ver uma criança rotulada como ‘aquela que não aprende’ dar os primeiros passos na leitura é uma emoção indescritível.

Clodoaldo é também um defensor de uma alfabetização crítica, inspirado por autores como Paulo Freire, Gabriel Chalita, Marx, Fregoto, Arroyo, Gramsci, Magda Soares, Emilia Ferreiro, Vygotsky, entre outros. Por exemplo, ao combinar métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, ele explica que gosta de começar com palavras significativas, como "família", partindo do pensamento de que todos têm uma família, ele ensina que as consoantes também têm suas famílias silábicas, utilizando analogias para facilitar a compreensão dos alunos. Ele procura desenvolver nos alunos uma consciência sobre suas condições sociais, ajudando-os a refletir sobre questões de desigualdade e exclusão, pois ele acredita que a criança precisa entender por que passa fome, por que mora em um ambiente desumano, e que ela pode mudar a realidade dela e do mundo ao seu redor.

O impacto de seu trabalho não passa despercebido. Ele e seus alunos ganharam o primeiro lugar na Feira de Ciências, Inovação e Tecnologia de Macapá (FECTMAC) em 2022, e o primeiro lugar na Feira de Ciências do Estado (FECAP), e seus projetos já renderam melhorias significativas para a escola onde trabalha, como a compra de materiais e equipamentos. No entanto, Clodoaldo destaca que sua maior satisfação vem dos próprios alunos. Para ele, a coisa mais gratificante é encontrar um ex-aluno e ouvir que ele conseguiu vencer, que lembra das coisas que aprendeu na sala de aula. Trabalhando em um bairro de periferia e muito estigmatizado, ele afirma com orgulho que tem ex-alunos que saíram do Perpétuo Socorro e foram estudar na Europa, que têm mestrado, que são advogados e professores. Isso é o que o motiva.

Com uma prática pedagógica pautada no afeto, na ludicidade e na crítica social, Clodoaldo Marques é um exemplo de educador que transforma vidas, utilizando sua história e suas experiências como inspiração para tocar o coração e a mente de seus alunos. Ele acredita que faz duas coisas fundamentais: melhorar a autoestima dos alunos e brincar com eles, pois dessa forma, eles aprendem sem perceber que estão aprendendo, e ele aprendo junto.

5.3.1.2 As crianças da turma 222

A turma 222 era composta por 23 alunos com idades entre 7 e 8 anos, refletindo uma faixa etária característica do processo inicial de alfabetização no Ensino Fundamental. Havia uma predominância de meninos (16 alunos) em relação às meninas (7 alunas), indicando uma leve disparidade de gênero. A diversidade na composição da turma também foi evidenciada pela presença de dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), demandando atenção diferenciada e práticas pedagógicas inclusivas.

Do ponto de vista econômico, seis alunos eram beneficiários do programa Bolsa Família, um importante indicador de vulnerabilidade social, sugerindo que essas crianças vivem em condições socioeconômicas que requerem suporte governamental para alimentação, educação e saúde. A inclusão destes estudantes destacou a importância de práticas educacionais que considerassem os impactos da desigualdade social no ambiente escolar.

Geograficamente, os alunos residiam em diferentes bairros da cidade de Macapá, no estado do Amapá, Brasil, com uma concentração significativa no bairro Perpétuo Socorro (15 alunos), um bairro conhecido por ser populoso e por abrigar comunidades de baixa e média renda. O bairro Cidade Nova foi o segundo mais representado, com 6 alunos. Os demais bairros, Julião Ramos e Jesus de Nazaré, abrigavam apenas 1 aluno cada, indicando uma dispersão menor nestas localidades.

Esse perfil geográfico apontou para uma turma majoritariamente composta por crianças oriundas de bairros periféricos. Isso poderia influenciar diretamente as dinâmicas escolares, como acesso ao transporte, à alimentação adequada e às atividades extracurriculares, fatores cruciais para o pleno desenvolvimento infantil.

Socialmente, a turma apresentava um ambiente diverso, com desafios e oportunidades para o trabalho coletivo. A presença de diagnósticos de TEA e o número de alunos em situação de vulnerabilidade econômica demandaram estratégias pedagógicas inclusivas e diferenciadas, focadas na equidade e no estímulo ao protagonismo infantil.

5.3.2 O locus da pesquisa

O bairro Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situado às margens do majestoso Rio Amazonas, é uma área profundamente marcada por sua história e raízes culturais. A ocupação dessa região, que remonta às origens da vila de São José de Macapá, reflete

práticas tradicionais das comunidades ribeirinhas que ali se estabeleceram, moldando sua paisagem natural e urbana de forma espontânea e adaptativa (Silva, 2017). Com uma economia fortemente alicerçada na pesca e no comércio local, o bairro consolidou-se como um espaço de intensa interação comunitária, onde mercados, feiras e pontos de encontro, como o a Igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e a Feira do Pescado, desempenham papel central na vida dos moradores (Silva, 2017). Embora hoje o bairro seja considerado periférico, ele ainda preserva sua relevância histórica e socioeconômica.

A escolha pela Escola Estadual Araçary Corrêa Alves como locus desta pesquisa está profundamente ligada à história de vida da autora e à identidade comunitária do bairro. O Igarapé das Mulheres, antigo nome do Perpétuo Socorro, foi o local escolhido pelos avós maternos e paternos da autora, de origem ribeirinha, para se estabelecerem, bem às margens do Rio Amazonas, em busca de uma vida melhor e de acesso à educação para seus filhos, que incluíam os pais da autora. Essa decisão possibilitou não apenas o desenvolvimento da família, mas também uma conexão afetiva e histórica com o bairro. A autora morou toda a sua vida no Perpétuo Socorro e, além disso, a escola escolhida para a pesquisa tem um significado especial: foi frequentada por sua mãe e suas tias durante seus processos de alfabetização, consolidando-se como um espaço simbólico e familiar na trajetória da autora.

É nesse cenário, carregado de significados históricos e sociais, que se insere a Escola Estadual Araçary Corrêa Alves, ilustrada na figura 2, o locus desta pesquisa. Localizada na Rua Rio Javari, próxima ao Canal do Jandiá, a escola é parte integrante do tecido comunitário do bairro e reflete em sua trajetória os desafios e conquistas do sistema público de ensino na região. Fundada em 1978 como um anexo comunitário, a instituição evoluiu ao longo das décadas, acompanhando as transformações educacionais e sociais de seu entorno. Desde sua criação, com a missão de atender alunos em atraso idade/série, até sua atual estrutura reformada e adaptada para o Ensino Fundamental de nove anos, a escola se destaca como um espaço de acolhimento, aprendizado e interação social para crianças provenientes não apenas do bairro Perpétuo Socorro, mas também de outras localidades da cidade.

Figura 2: Fachada da Escola Estadual Araçary Correa Alves



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Ao longo de sua história, essa escola pública tem desempenhado um papel central na formação de gerações de crianças, buscando superar os desafios impostos pelas condições socioeconômicas locais. Hoje a escola opera com 12 turmas, atendendo um total de 310 alunos, distribuídos entre o 1º e o 3º Ano do Ensino Fundamental, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola.

Com instalações renovadas em 2022, a escola mantém sua missão de oferecer educação de qualidade, contando com uma estrutura que combina funcionalidade e acolhimento. Além das seis salas de aula, o espaço inclui uma sala de apoio educacional, uma sala destinada a atividades de reforço, uma sala de leitura, uma sala para planejamento pedagógico, uma sala para a coordenação, uma sala para a secretaria, uma sala para a diretoria, dois banheiros, uma cozinha, um refeitório e um espaço comum multifuncional, utilizado para a prática de educação física e outras atividades escolares, reforçando sua vocação como centro de aprendizado e desenvolvimento comunitário. Assim, a escola não apenas simboliza a luta por uma educação pública inclusiva, mas também se posiciona como um elo vital na conexão entre os saberes escolares e as vivências do cotidiano de seus alunos.

5.4 Análise de Dados

Após a coleta de dados, é necessário fazer a sua redução, categorização e interpretação, além da redação de um relatório (Prodanov; Freitas, 2013). O cruzamento das informações resultantes da pesquisa documental, da observação participante, e do

diário de campo permitiu a realização de uma análise de conteúdo, pois busca-se compreender e reinterpretar, através de descrições sistemáticas qualitativas, os significados e os sentidos das mensagens apresentadas por esses dados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999).

A Análise de Conteúdos, segundo Bardin (2015), é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2015, p. 42).

Logo, essa análise interessa tanto as condições de quem produz a mensagem, o emissor e seu contexto, quanto de quem a recebe e os efeitos que ela produz.

As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em torno de três núcleos cronológicos, de acordo com Bardin (2015): a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Contudo, não há limites nitidamente estabelecidos entre a coleta das informações, o início do processo de análise e a interpretação.

As subseções a seguir descrevem o passo a passo das fases de análise desenvolvidas para a obtenção dos resultados e das análises.

5.4.1 Análise dos dados da pesquisa documental

A análise dos dados documentais foi conduzida com rigor metodológico, seguindo etapas cuidadosamente planejadas para garantir a profundidade e a consistência necessárias à compreensão dos fenômenos investigados. Os documentos analisados, listados no quadro 5, incluíram planos de ação, relatórios de desempenho, cadernos de atividades, fichas de planejamento e instrumentos diagnósticos, abrangendo o período do ensino remoto em 2020-2022 e o retorno às aulas presenciais em 2023. A análise foi estruturada em três fases principais: a pré-análise, com a organização dos dados; a análise do material, a partir da leitura flutuante; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação a partir das categorias de análise, conforme Bardin (2015) e como detalhado a seguir.

A primeira etapa consistiu em identificar, organizar e selecionar os documentos relevantes à pesquisa. A pesquisadora teve contato com todos os documentos impressos disponíveis na coordenação da escola, além dos documentos fornecidos pelo professor da turma 222. Foram selecionados para análise 16 documentos (ver quadro 5), incluindo

planos de ação anuais, cadernos de atividades, fichas de planejamento, fichas de leitura e relatórios de desempenho dos alunos, com base em critérios previamente estabelecidos, como a relevância temporal e a conexão temática com os objetivos da pesquisa. Foram priorizados documentos que abrangessem o período do ensino remoto (2020-2022) e o retorno ao ensino presencial (2023), e documentos que evidenciassem práticas de mediação pedagógica, estratégias lúdicas e o desempenho dos alunos na alfabetização.

Os documentos Plano de Ação Anual de 2020 da Escola Estadual, Plano de Ação Anual de 2021 da Escola Estadual, Ficha de Planejamento Semestral 2021.1, Ficha de Acompanhamento das Atividades Não Presenciais de Abril de 2020, Caderno de Atividades 2020 e Fichas de Leitura 2020 foram descritos e utilizados para ilustrar a organização da escola e as estratégias de ensino empregadas durante o Ensino Remoto Emergencial. Durante a pesquisa documental realizada na coordenação da Escola Estadual, não foram encontrados registros físicos e/ou digitais do plano de ação para o ano 2022, nem planejamentos, nem atas de reunião. A partir dos dados dos documentos selecionados, descritos e analisados de acordo com os autores Pretto, Bonilla e Sena (2020), Santana e Sales (2020), Mendes (2021), Silva (2020), Albuquerque (2023), e Ignácio e Michel (2021), foi desenvolvida a seção 6, A Educação no Período da Pandemia: o Ensino Remoto Emergencial.

Os dados mostrados e discutidos na seção 7, Do Ensino Remoto ao Presencial: o processo de alfabetização da turma 122, provêm dos registros fotográficos das atividades dos cadernos de atividades realizadas pelas crianças, feitos pelos pais das crianças da turma 122 e enviados ao professor via WhatsApp durante o período de ensino remoto, e da atividade diagnóstica realizada em agosto de 2022 por 9 crianças em seu retorno às aulas presenciais para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos após o ensino remoto.

Ainda na pré-análise foi realizada a leitura flutuante do material visual e das atividades para obter uma visão geral do conteúdo e identificar temas preliminares, a partir da observação de elementos como a disposição do material nas fotos, a presença de recursos didáticos, e as instruções fornecidas nas atividades.

A fase de exploração do material (Bardin, 2015) envolveu a codificação e a categorização das unidades de significado presentes nas fotos e nas atividades. A codificação das fotos envolveu a identificação de elementos visuais que foram indicativos das práticas de mediação do professor; no caso da atividade diagnósticas realizada após

o retorno ao ensino presencial, o foco é entender como o professor diagnostica o nível de alfabetização das crianças, como demonstrado no quadro 6:

Quadro 6: Principais elementos e temas analisados na codificação das fotos e atividades diagnósticas

Categoria de Codificação	Descrição
Interação e Mediação Pedagógica	Identificação de como o professor medeia a aprendizagem nas atividades. Inclui: - Instruções específicas dadas para as atividades (orientações escritas ou digitais). - Presença de feedback (anotações, comentários ou interações online). - Índícios de suporte extra (vídeos explicativos, guias, exemplos resolvidos).
Uso de Recursos Tecnológicos e Didáticos	Observação do uso de ferramentas tecnológicas (tablets, computadores, aplicativos) ou materiais concretos (letras móveis, cartazes) para apoiar o processo de alfabetização.
Tipo de Atividade Diagnóstica	Identificação do foco das atividades diagnósticas (reconhecimento de letras, leitura de palavras, escrita de frases, compreensão de texto, etc.).
Dificuldades Identificadas	Análise de erros comuns ou dificuldades frequentes observadas nas atividades (confusões fonológicas, dificuldades na escrita de palavras, problemas na segmentação de sílabas etc.).
Estratégias de Mediação Utilizadas	Observação das estratégias empregadas pelo professor para diagnosticar e mediar o aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, após a codificação, as informações foram organizadas em categorias temáticas, ver quadro 7:

Quadro 7: Categorias de Análise

Categoria de Análise	Descrição
Estratégias de Mediação Remota	Identificação das técnicas utilizadas pelo professor para apoiar a alfabetização à distância, como o envio de vídeos explicativos, uso de aplicativos de leitura, e instruções detalhadas nas atividades.
Desafios de Ensino e Aprendizagem no Remoto	Elementos que indicam dificuldades enfrentadas pelos alunos, como falta de recursos tecnológicos, ausência de apoio familiar, ou problemas de compreensão das tarefas.
Diagnóstico e Avaliação Pós-Ensino Remoto	Análise de como o professor diagnostica o nível de alfabetização após o retorno ao presencial, utilizando atividades específicas e observando habilidades como leitura e escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A interpretação dos dados foi realizada à luz do referencial teórico, com base em autores como Paulo Freire (2019), Kishimoto (2014, 2017), Magda Soares (2009), Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1999), Vygotsky (2019) e Morais (2004), cujas perspectivas foram essenciais para compreender a relação entre as práticas documentadas e o desempenho dos alunos.

A subseção 9.3.1, As Atividades Diagnósticas de Escrita, apresenta os resultados e a discussão sobre as atividades diagnósticas de escrita na alfabetização realizadas ao longo segundo ano do ensino fundamental: Atividade Diagnóstica de Abril de 2023, Atividade Diagnóstica de Agosto de 2023 e Ditado de Outubro de 2023.

Após a primeira etapa de leitura flutuante de cada uma das atividades, procedeu-se à identificação e codificação das categorias de análise, baseadas em referenciais teóricos sobre o processo de alfabetização e em aspectos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras das crianças, com foco no contexto do segundo ano do ensino fundamental. Para a seleção das categorias, foi considerada a relevância de cada uma para o acompanhamento do desenvolvimento da alfabetização em crianças, a partir dos princípios de Magda Soares (2009), que destaca a importância de entender a alfabetização como um processo de aquisição da leitura e escrita, além de autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que contribuem com o enfoque no desenvolvimento da consciência fonológica e da codificação e decodificação da escrita.

As categorias foram selecionadas com o objetivo de mapear o desenvolvimento progressivo dos alunos, identificar lacunas no processo de aprendizagem e direcionar intervenções pedagógicas mais assertivas, em especial diante das dificuldades geradas pela interrupção do ensino presencial durante a pandemia de COVID-19, como pode ser visto no quadro 8 abaixo.

Quadro 8: Análise de Conteúdo Categorical Temática das atividades diagnósticas de alfabetização feitas entre agosto de 2022 e novembro de 2023

Categoria de Análise	Atividade Diagnóstica - Abril de 2023	Atividade Diagnóstica - Agosto de 2023	Ditado - Outubro de 2023
Consciência Fonológica	Segmentação de palavras com sílabas mais complexas. Foco no som inicial.	Capacidade de identificar palavras inteiras e associá-las a imagens. Presença de palavras de duas ou mais sílabas.	Avaliação direta da capacidade de escrever palavras com base nos sons ouvidos.
Correspondência Fonema-Grafema	Aumento na dificuldade de correspondência fonema-grafema com palavras mais complexas.	Testa a habilidade de associar sons de palavras mais longas e complexas.	Avaliação de múltiplas palavras para observar a correta relação entre sons e letras.
Autonomia na Escrita	Exige mais independência na escrita de palavras inteiras, com base nas gravuras.	Exige completa autonomia para escrita sem pistas visuais, com foco em palavras de múltiplas sílabas.	Criança precisa escrever palavras sem qualquer apoio visual, somente com base nos sons ditados.
Ortografia e Regras Gramaticais	Introdução de palavras com dígrafos e encontros consonantais, permitindo avaliar o avanço nas regras ortográficas.	Palavras com dígrafos e encontros consonantais são testadas.	Ditado oferece a oportunidade de testar a ortografia, incluindo palavras irregulares e com sons complexos.
Vocabulário e Compreensão de Imagens	O vocabulário torna-se mais amplo, envolvendo objetos cotidianos e formas mais complexas.	O vocabulário é ainda mais variado, com palavras mais abstratas ou menos comuns no cotidiano infantil.	O vocabulário inclui palavras de diferentes níveis de dificuldade, permitindo avaliar a assimilação.
Compreensão de Texto	A avaliação de compreensão de texto é sutil, focada na interpretação de imagens.	Não há foco explícito em compreensão de texto, mas as palavras exigem certo entendimento contextual.	Testa a capacidade de compreender e registrar oralmente as palavras ouvidas, base para o desenvolvimento da compreensão escrita.

Nível de Dificuldade	Moderadamente elevado, exige maior autonomia e foco em palavras com maior número de sílabas e grafemas mais complexos.	Elevado, com foco em palavras longas e mais complexas, como dígrafos e encontros consonantais.	Elevado, pois exige autonomia total e conhecimento fonético/ortográfico para escrever as palavras ditadas.
-----------------------------	--	--	--

FONTE: Elaborada pela pesquisadora (2024)

Essa metodologia permitiu mapear os avanços dos alunos ao longo do tempo, evidenciando padrões de desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, em especial no contexto pós-pandemia, quando o retorno ao ensino presencial exigiu novas estratégias e mediações pedagógicas, como o uso de práticas lúdicas.

A subseção 9.4, *Relatórios Analíticos das Competências e Habilidade Adquiridas pelos Estudantes*, faz a análise dos relatórios de desempenho dos alunos, a fim de identificar seus níveis de escrita e leitura.

A análise foi conduzida com base em uma abordagem categorial temática, permitindo identificar os níveis de escrita e leitura dos alunos. Depois da pré-análise e de organizar os dados de forma comparativa, a interpretação dos dados foi embasada nas teorias de autores, como Vygotsky (2019), Magda Soares (2009), Emilia Ferreiro (2016), Kishimoto (2014, 2017), entre outros, que fornecem uma estrutura teórica sólida para analisar o processo de alfabetização e a importância de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas no contexto da educação básica. Assim, esta análise busca não apenas evidenciar os resultados dos alunos, mas também contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na construção de uma alfabetização sólida e inclusiva.

5.4.2 Análise dos dados da observação participante e do diário de campo

A análise de dados coletados etnograficamente por meio da observação participante, do diário de campo e dos registros fotográficos feitos durante o ano letivo de 2023, focou nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor para mediar o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas lúdicas. Esses alunos, oriundos do ensino remoto em 2022, foram reinseridos no ensino presencial em 2023, e as observações realizadas ao longo dos meses permitiram uma análise detalhada das estratégias e metodologias adotadas para superar os desafios trazidos por essa transição, resultando na seção 8, *A ludicidade como prática mediadora na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense pós-pandemia de covid-19*, e nas subseções 9.1, *As práticas de leitura*, e 9.2, *As práticas de escrita*.

Na fase de pré-análise (Bardin, 2015), foram analisados 58 registros do diário de campo feitos durante a observação participante. Esses dados foram organizados em um quadro (no apêndice 2) que detalha, de acordo com o roteiro de observação participante, em ordem cronológica, as atividades desenvolvidas, as práticas lúdicas, as habilidades de alfabetização, as respostas dos alunos, o ambiente de aprendizagem e a rotina, as relações interpessoais, a exaltação da cultura da Amazônia amapaense, a mediação pedagógica e os avanços na alfabetização, como pode ser visto no apêndice 2. Essa organização dos dados permitiu a identificação de padrões e tendências que contribuíram para a análise do impacto das práticas lúdicas no processo de alfabetização dos alunos. O Apêndice 2 contém uma tabela com a codificação de todas dos registros do diário de campo, que foram classificados em: atividades desenvolvidas; práticas lúdicas; habilidades de alfabetização; respostas dos alunos; ambiente e rotina; relações interpessoais; exaltação da cultura; mediação pedagógica; e avanços na alfabetização. Essa codificação auxiliou na sistematização dos dados e possibilitou a visualização clara das práticas pedagógicas, o que foi essencial para fundamentar a discussão dos resultados.

Com base nos dados do apêndice 2, a análise foi estruturada em torno de quatro categorias temáticas principais: “O ambiente colaborativo de aprendizagem e a rotina”; “As relações e os laços”; “A ludicidade em todas as práticas”; e “A exaltação da cultura da Amazônia Amapaense e o desenvolvimento de identidades culturais”. Essas categorias foram selecionadas com base nos objetivos da pesquisa, que incluíram a investigação do papel das práticas lúdicas como metodologia de aprendizagem e a análise do impacto dessas práticas no avanço das habilidades de alfabetização das crianças, e de temas emergentes durante a observação participante.

A interpretação dos dados coletados foi fundamentada teoricamente com base em autores como Vygotsky (2019), Paulo Freire (2019), Magda Soares (2009) e Kishimoto (2014, 2017), que oferecem suporte conceitual para a compreensão das práticas pedagógicas adotadas e suas implicações no processo de alfabetização.

5.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

A “ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” e “exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (Brasil, 2016).

Partindo do fato de que este estudo tem como objetivo de compreender a utilização da ludicidade como estratégia e metodologia de aprendizagem que medeiam o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e de que, conseqüentemente, envolve seres humanos, é de suma importância considerar e cumprir com os aspectos éticos da pesquisa científica de acordo com a Resolução nº 510 de 16 de abril de 2016 e a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Assim, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá através do CAAE: 74086123.0.0000.0003.

Para cumprir com os aspectos éticos, este estudo reconhece a liberdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive a liberdade científica e acadêmica, e garante a liberdade de assentimento ou consentimento dos participantes, esclarecidos sobre seu sentido e implicações através do termo de autorização para execução de pesquisa, do termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de assentimento para criança e adolescente.

Aos colaboradores da pesquisa, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, será apresentada e explicada a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Os potenciais riscos desta pesquisa, durante a fase da pesquisa de campo, são: desconforto; vergonha; alterações de comportamento; desconforto relacionado a presença do pesquisador; interferência na vida e na rotina dos participantes. A fim de remediar esses riscos, o pesquisador garantirá uma abordagem cautelosa ao indivíduo considerando e respeitando seus valores, cultura e crenças, e que não haverá interferência do pesquisador nos procedimentos habituais do local de estudo ou na vida do participante.

Esta pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos para os participantes e para a comunidade. Para os participantes, a pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão do processo de alfabetização e do papel da ludicidade nesse processo. Além disso, a participação na pesquisa pode proporcionar ao professor a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas. Para a comunidade, a pesquisa pode fornecer informações relevantes para outros professores e escolas que estejam enfrentando desafios semelhantes no processo de alfabetização após o período de ensino remoto. Por fim, a pesquisa pode contribuir para a produção de conhecimento científico na área da educação, especialmente no que diz respeito ao papel da ludicidade na alfabetização,

podendo ser útil para outros pesquisadores que estejam interessados em investigar esse tema.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para a compreensão do papel da ludicidade como estratégia e metodologia de aprendizagem na mediação do processo de alfabetização de crianças no período pós pandemia. A análise das formas de mediação utilizadas pelo professor, juntamente com a compreensão das contribuições lúdicas no avanço da aprendizagem das crianças, poderá auxiliar na promoção de práticas pedagógicas mais efetivas no contexto amapaense e além, contribuindo para o aprimoramento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

6 A EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA: O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O contexto global da pandemia de COVID-19 impôs desafios significativos à educação, culminando na necessidade de implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante dessa nova realidade, esta seção se propõe a analisar a organização da educação básica no cenário do ERE, destacando suas particularidades e impactos. A subseção 4.1 aborda especificamente a estruturação e adaptação do sistema educacional para o Ensino Remoto Emergencial, com enfoque para o estado do Amapá. Além disso, a subseção 4.2 concentra sua atenção nas estratégias de ensino utilizadas durante o período da pandemia, com ênfase na alfabetização. Este enfoque permite uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas adotadas e de como essas estratégias responderam às necessidades educacionais emergentes daquele período.

6.1 Organização da Educação Básica do Ensino Remoto Emergencial: ensino remoto e ensino híbrido

Em dezembro de 2019, o mundo foi atingido pela COVID-19, uma doença infecciosa altamente contagiosa, com seus primeiros registros na China, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que se espalhou por todo o planeta e levou a população mundial a um grande período de isolamento domiciliar. A Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou a população a adotar medidas de distanciamento físico em grande escala e restrições de movimento, chamadas de lockdowns, a fim de reduzir a velocidade de transmissão do vírus causador da doença ao limitarem o contato entre as pessoas (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

Obedecendo essas orientações e em consonância com Lei Federal nº 13.979/2020, o Estado do Amapá, através do Decreto nº 1377/2020, suspende as aulas na rede pública de ensino estadual. De forma abrupta, as aulas foram canceladas, e por conta disso milhares de alunos tiveram seu processo educacional interrompido, afetando também o processo de alfabetização das crianças do Amapá. A expectativa era que o vírus fosse facilmente derrotado e tudo voltasse ao normal em 15 dias.

Todavia, com o agravamento e rápida proliferação da COVID-19, as práticas de ensino precisaram ser modificadas. O ensino presencial teve que ser substituído de forma emergencial pelo ensino remoto. A interação entre professor e aluno que acontecia

cotidianamente na sala de aula foi trocada por outras práticas de ensino⁴, de acordo com a capacidade dos governos e das escolas de responderem à emergência estabelecida e com as condições socioeconômicas em que as famílias vivem.

A Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 (Brasil, Inep, 2021), realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2021, correspondente ao ano letivo de 2020, mostrou que 99,3% (noventa e nove virgula três por cento) dos estabelecimentos de ensino brasileiros declararam a suspensão das atividades presenciais de ensino e ficaram em média 279 (duzentos e setenta e nove) dias com as atividades presenciais de ensino aprendizagem suspensas, o que gerou significativas mudanças na dinâmica escolar.

Com a impossibilidade de retorno das aulas, o Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) através da Resolução nº 033/2020, estabeleceu a reorganização dos calendários escolares e as orientações para direcionar as estratégias que as escolas deveriam promover para desenvolver atividades pedagógicas não presenciais com os estudantes. De acordo com essas orientações, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) lançou o “Guia: orientações para atividades pedagógicas não presenciais destinado às escolas da rede pública estadual”. Segundo esse guia, as escolas poderiam utilizar para realização das atividades de ensino não presenciais a Plataforma Escola Virtual (EVirtual); aulas ao vivo e on-line, transmitidas por redes sociais; o envio de conteúdos digitais em ferramentas; o envio de material impresso com conteúdo educacional; o compartilhamento de conteúdo educacional via rádio; e/ou videoaulas gravadas e disponibilizadas em redes sociais (SEED/AP, 2020).

Essa nova configuração fez com que as atividades de ensino e aprendizagem que ocorriam nas salas, mediadas pelo professor, passassem a ser realizadas nos lares dos estudantes. Os profissionais da educação não estavam habilitados a utilizar ferramentas digitais para desenvolver todas as práticas pedagógicas presenciais de forma virtual, assim como muitos alunos e, principalmente, pais, pois muitos deles não possuíam a educação necessária para assistir os filhos em casa (Damasceno Pantoja; Costa; Brito. 2022). Tudo isso só contribuiu para criar lacunas no desenvolvimento do processo educacional.

O contexto pandêmico de mudanças no âmbito tanto pessoal quanto pedagógico em conjunto com as especificidades do processo de alfabetização fazem com que o

⁴ Ensino remoto, ensino semipresencial ou híbrido, caderno de atividades.

estabelecimento das aulas remotas e a falta do contato pessoal com o professor sejam muito mais sentidos pelas crianças, visto que elas ainda não têm autonomia para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e precisam da mediação de um par mais experiente para as orientar, acompanhar, estimular e motivar no percurso de desenvolvimento e evolução das habilidades em leitura e escrita (Vygotsky, 2019), abrindo possibilidades para uma ruptura do ciclo de alfabetização.

Além disso, as casas da população brasileira possuem condições muito desiguais no que se refere à infraestrutura, ambientes de estudo, posse de computador, notebook, tablet e/ou celular, além do acesso à internet (IBGE, 2023). Dessa forma, ainda que outras opções ao ensino presencial tenham sido implementadas pelas redes de ensino, deve-se considerar a capacidade de adoção e desenvolvimento das atividades disponibilizadas aos estudantes e/ou seus responsáveis, como comentado anteriormente.

De acordo com a Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 (Brasil, Inep, 2021), 30,1% das escolas na rede estadual do Amapá optaram por transmitir aulas ao vivo pela internet, TV ou rádio como meio para conduzir as atividades de ensino-aprendizagem com os alunos, enquanto 27,2% adotaram a disponibilização de aulas previamente gravadas. Vale destacar que apenas 2,3% das escolas proporcionaram acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, e a oferta de equipamentos para uso dos alunos (como computadores, notebooks, smartphones etc.) foi realizada por apenas 3,7% dos estabelecimentos educacionais no Amapá (Brasil, Inep, 2021). Esses dados revelam uma preocupante lacuna na prestação de suporte tecnológico por parte das escolas durante o período pandêmico. Os baixos percentuais de oferecimento de acesso à internet e disponibilização de equipamentos indicam desafios significativos enfrentados pelos alunos em relação à conectividade e às ferramentas tecnológicas essenciais para o aprendizado remoto. Essa falta de suporte pode ter implicado em dificuldades adicionais para os estudantes na continuidade de suas atividades educativas.

Segundo a pesquisa Pnad Covid-19 realizada em novembro de 2020, no estado do Amapá, dos estudantes de 6 a 17 anos que estavam sem atividades presenciais nas redes pública e privada, 30,9% relataram não terem recebido atividades escolares, como aulas online, deveres, estudos dirigidos, entre outros (Brasil, Inep, 2021c). Esse resultado proporciona uma visão alarmante da situação educacional desses estudantes, que ficaram desprovidos de qualquer forma de atividade escolar, evidenciando um desafio expressivo na continuidade de seu aprendizado durante a pandemia. Esse abismo nas oportunidades educacionais destaca ainda mais as disparidades educacionais e a fragilidade do Estado

em garantir que todos os estudantes prossigam com seu desenvolvimento acadêmico mesmo em tempos adversos.

Exemplificando uma realidade escolar dentro desse contexto de emergência pandêmica, é trazida a ação da Escola Estadual, *locus* desta pesquisa, que desenvolveu um plano de ação em resposta ao fechamento das escolas, ocorrido em conformidade com a Medida Provisória N°934/20 e sob os Decretos 1414/1377/1614/1790/2020.

O quadro 9 faz a descrição dos principais elementos que compõem esse plano de ação.

Quadro 9: Descrição do Plano de Ação Anual de 2020 da Escola Estadual

Documento	Plano de Ação Anual de 2020 da Escola Estadual
Período de execução	Abril de 2020 a fevereiro de 2021 ou enquanto perdurar a suspensão das aulas presenciais.
Proposta pedagógica	A proposta do trabalho remoto se refere a manter o equilíbrio entre aprendizagem síncrona e assíncrona, incluindo o uso de videoconferências, aulas gravadas, trabalho colaborativo online através de ferramentas de mídias, como WhatsApp, Zoom, Skype, que permitem a interação em tempo real; reorganizar a carga horária das aulas diárias, de 02 horas/aulas, como forma de computar o mínimo de carga horária estabelecidos pela Resolução N°033/2020 - CEE/AP; e elaborar uma proposta curricular que considere o desenvolvimento das competências e habilidades de cada disciplina, trabalhando de forma interdisciplinar e priorizando a apropriação dos sistema de escrita, o desenvolvimento da leitura/escuta compartilhada e autônoma e dos processos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do cotidiano.
Objetivo geral	Implementar uma ação conjunta e coesa que possibilite a eficácia do processo ensino aprendizagem, proporcionando a todos os educandos da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves desenvolver habilidades de leitura/escrita e alfabetização matemática além de fortalecer a integração escola e família.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a continuidade do programa curricular do Ciclo de Alfabetização; • Garantir evidências de aprendizagem no processo remoto; • Adaptar estratégias e recursos pedagógicos para canais digitais; • Proporcionar uma educação de qualidade com evidências e avaliações de aprendizagem; • Garantir o conhecimento necessário na prevenção da COVID-19.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e disponibilizar rotinas de atividades pedagógicas não presenciais semanais para 100% dos estudantes matriculados no Anos Iniciais; • Orientar e descrever as estratégias de entrega das atividades para pais ou responsáveis; • Disponibilizar 100% de rotinas de atividades pedagógicas não presenciais impressas e/ou conteúdos digitais; • Acompanhar 100% dos estudantes matriculados no Anos Iniciais, com monitoramento dos professores e coordenação pedagógica através de relatórios mensais.
Ações programadas da escola	Reuniões pedagógicas, planejamento docente, organização e entrega de materiais pedagógicos, avaliação e acompanhamento desempenho dos alunos, gerenciamento da comunicação entre escola e família.
Metodologia e recursos das aulas remotas	Os recursos utilizados pelos professores e alunos na realização das aulas foram atividades no livro didático e paradidático, em arquivos em formato PDF, em vídeos e áudios encaminhadas por grupos de WhatsApp e em material/caderno impresso entregue na casa dos alunos com o kit merenda.
Acompanhamento	O acompanhamento do processo de ensino aprendizagem foi de forma contínua e processual através do levantamento da frequência, do percentual de

	livros didático/material impresso entregue a cada mês, do percentual de devolução dos mesmos e do relatório elaborado pelos professores sobre a frequência dos alunos nas atividades.
Avaliação	O processo de avaliação dos alunos ocorre de forma não presencial através de vídeos de acompanhamento da leitura e fotos para o diagnóstico da escrita, além das atividades impressas devolvidas ao final de cada mês, e do relatório semestral.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A fim de organizar o trabalho pedagógico, esse plano previa um levantamento diagnóstico do quantitativo de alunos com acesso à Internet para promover práticas compatíveis com as possibilidades das famílias. E constatou que 85% dos responsáveis dos alunos tinham acesso à internet, possibilitando, para a maioria, o início das atividades não presenciais no dia 06 de abril de 2020 (Plano de Ação Anual, 2020).

O que se vê é um plano, na teoria, bem estruturado, pensado e planejado para acompanhar e atender o aluno à distância da melhor forma, delegando ações a todos os membros da equipe pedagógica da escola, e dentro das possibilidades de cada um. Além disso, os objetivos, as metas e as ações programadas evidenciam o compromisso da instituição em assegurar a continuidade do processo de alfabetização e de promover uma educação de qualidade, mesmo diante dos desafios impostos pelo ensino remoto.

Porém o que o plano e o levantamento diagnóstico deixam de contemplar é se há um ambiente propício para estudo na residência das crianças e se os pais e/ou responsáveis tem disponibilidade para acompanhar e organizar a rotina escolar, pois essas informações específicas seriam muito relevantes no planejamento das práticas pedagógicas da escola durante o ensino remoto emergencial.

Esse ponto é levantado por Pretto, Bonilla e Sena (2020) quando, ao falar sobre os desafios enfrentados pelas famílias e, principalmente, pelas crianças no quesito ambiente de estudo, afirmam que

Para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente aquelas ligadas à experiência educacional (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

No tocante a disponibilidade dos pais e/ou responsáveis para se dedicar à educação formal de seus filhos, os autores concluem que

A preocupação com a suspensão das aulas e, mais do que tudo, com a educação das crianças, se mescla às demais dificuldades enfrentadas pelas famílias, sobretudo, quando os modelos e rotinas das aulas remotas não são capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

A partir disso, o que se infere é que é fundamental reconhecer que o sucesso do ensino remoto não depende apenas da qualidade das práticas pedagógicas, mas também da adequação dessas práticas ao contexto socioeconômico e familiar dos estudantes. A compreensão das condições de vida das famílias é de suma relevância para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes.

Mesmo sendo possível ver a preocupação da escola em garantir a transmissão de conteúdo no formato equivalente ao que se faz nas salas de aulas presenciais, na prática o que foi feito foram ações pedagógicas experimentais adaptadas (Pretto; Bonilla; Sena, 2020), como as avaliações de fluência leitora via vídeo ou áudio e a mediação de grande parte das atividades sendo passada para as famílias que

Em muitos casos, têm dificuldades relacionadas às condições de trabalho e de formação de seus membros, dificuldades estas que podem se intensificar com relação ao acompanhamento dos/as filhos/as menores, que muitas vezes precisam de uma atenção mais próxima, como também é o caso das crianças em fase de alfabetização ou com deficiência (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

Assim, as instituições educacionais, quando adotaram estratégias experimentais durante o ensino remoto, deveriam ter considerado não apenas a transmissão de conteúdo, mas também a capacidade das famílias em assumir novas responsabilidades educacionais.

Da mesma forma, as práticas pedagógicas docentes acabaram sendo restritas à simples execução de fornecimento de informações administrativas nos grupos de WhatsApp, mobilizando os alunos para concentrar-se na absorção imediata de conteúdo e reproduzindo abordagens tradicionais que já estavam sendo questionadas antes mesmo do advento da pandemia (Santana; Sales, 2020), como resolver atividades meramente técnicas e descontextualizadas.

As redes de ensino demonstraram uma preocupação primordial em assegurar o cumprimento dos conteúdos escolares, mesmo que isso resultasse em uma perda qualitativa, pois acabaram negligenciando o estímulo à criatividade, autoria e mediação pedagógica como elementos mais relevantes do que a simples transmissão de conteúdo. Nesse contexto, o ensino remoto enfatizou uma abordagem reducionista: da educação ao ensino; do ensino à mera execução de atividades remotas, que prescindem do efetivo trabalho docente de mediação, diálogo e interação (Pretto; Bonilla; Sena, 2020).

O ano de 2021 foi um ano de esperança, mudanças e avanços. A Campanha de Vacinação contra a Covid-19 era iniciada em janeiro, depois de um ano com milhões de casos e milhares de óbitos. Segundo o Ministério da Saúde (2021), até outubro, foram

mais de 300 milhões de doses de vacina Covid-19 distribuídas e mais de 60% da população completamente vacinada.

Com a vacinação, houve a flexibilização do isolamento social e a retomada gradual das atividades não essenciais no estado do Amapá, determinada pelo Decreto nº2710/2021, que estabeleceu critérios para retomada responsável e gradual das atividades econômicas e sociais, e pelo Decreto nº 2498/2021, que determina o retorno gradual e escalonado das aulas presenciais e demais atividades educacionais na rede pública e privada de ensino a partir do dia 2 de agosto de 2021, atendendo aos protocolos de biossegurança e distanciamento social.

Em concordância com os decretos, a SEED/AP organizou um documento intitulado “Diretrizes pedagógicas e protocolos de biossegurança: para retorno às atividades pedagógicas presenciais em 2021 – escola viva” com o objetivo de estabelecer as diretrizes pedagógicas e protocolos de biossegurança para garantir o retorno responsável e gradual das atividades presenciais da rede pública e privada de ensino, em todo o Estado do Amapá, em conformidade com as recomendações e protocolos dos órgãos de saúde e da vigilância em saúde e demais regramentos legais em vigor. Segundo o documento (Amapá, SEED, 2021), o retorno às atividades presenciais seria realizado em um número reduzido de escolas, preferencialmente, unidades escolares de pequeno porte, com grupos da Educação Infantil, Ciclo da Alfabetização, Ensino Fundamental 1 e Anos em mudança ou encerramento de Etapa escolar (5º Ano, 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio), priorizando, no primeiro momento, os alunos que não tinham acesso à internet, os que eram impossibilitados de ter um acompanhamento escolar pela família, e os filhos de profissionais de serviços essenciais, todos utilizando máscaras de proteção, mantendo a higienização das mãos com o uso de álcool 70% e o distanciamento de 1 (uma) pessoa para cada 4m² (quatro metros quadrado).

Contudo, a decisão de retomar as aulas na rede pública do Amapá, mesmo adotando um modelo híbrido escalonado, ainda durante a pandemia, parece ter sido tomada de maneira precipitada. Pois, naquele cenário, em agosto de 2021, havia a presença de uma nova variante da COVID-19⁵, a Delta, mais transmissível conforme destacado por infectologistas, ampliando ainda mais os riscos de contágio.

⁵ As variantes da COVID-19 referem-se a mutações do vírus SARS-CoV-2, responsáveis por alterações em sua estrutura genética, impactando transmissibilidade, severidade da doença e resposta imunológica. Entre as principais variantes, destacaram-se: Alfa (B.1.1.7), identificada no Reino Unido,

Além da preocupação com a nova variante, a vacinação dos professores havia progredido lentamente. Ainda, esses educadores não eram os únicos participantes do ambiente escolar, havia também os estudantes, que precisariam ser vacinados para garantir uma retomada segura (Mendes, 2021). A negligência desse risco pode ter impactado negativamente a qualidade do ensino.

Também, segundo Mendes (2021), o ensino no formato híbrido seria muito mais trabalhoso para os professores, que teriam que mediar atividades presenciais e remotas síncronas e assíncronas, além todas as demais atividades invisíveis que desempenham. “O risco de precarização do trabalho docente não foi levado em consideração, porém, sabe-se que tal precarização afetará a qualidade do ensino” (Mendes, 2021. p. 91 *apud* Silva, 2020). Dessa forma, teria sido importante considerar as condições de trabalho dos professores ao planejar estratégias para a retomada das atividades escolares, sendo eles agentes essenciais no processo educacional.

Para ilustrar esse período de ensino híbrido, apresenta-se, novamente, o exemplo da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves que, em consonância com os decretos e com as orientações da Secretaria de Estado da Educação, desenvolveu o “Plano de ação: caminhos para uma retomada segura das aulas presenciais” (2021), desenvolvido entre setembro de 2021 e janeiro de 2022.

O quadro 10, abaixo, descreve o plano de ação da escola para a retomada segura, gradual e escalonada do ensino presencial.

Quadro 10: Descrição do Plano de Ação Anual de 2021 da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves

Documento	Plano de Ação Anual de 2021 da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves: Caminhos para uma Retomada Segura das Aulas Presenciais
Período de execução	Setembro de 2021 a janeiro de 2022.
Proposta pedagógica	A proposta para o Ensino Híbrido na escola acontecerá através do Currículo Prioritário como referência dos planos de aula, as ferramentas digitais, livros didáticos PNLD e livros do Programa Criança Alfabetizada. A carga horária das aulas presenciais foram de 4h/a, duas vezes por semana, de segunda a quinta feira, com grupos alternados de 8 alunos, enquanto as aulas remotas aconteciam nas sextas-feiras e sábados letivos, com atividades impressas disponibilizadas na segunda feira, para estudo dirigido e aprofundamento da aprendizagem.
Objetivos	Apresentar caminhos para retomada das atividades educacionais por meio do ensino flexível híbrido e promover o reestabelecimento gradual do

altamente transmissível; Beta, detectada na África do Sul, com capacidade de escape imunológico; Gama (P.1), originada no Brasil, associada à redução da eficácia de anticorpos; e Delta (B.1.617.2), inicialmente observada na Índia, notável por sua alta transmissibilidade, equiparável à catapora. Essas variantes demonstram o dinamismo do vírus e a necessidade de monitoramento contínuo (OPAS, 2021).

	convívio escolar aos alunos e profissionais da educação bem como o desenvolvimento cognitivo por meio da interação com seus pares.
Organização das turmas	A escola poderia receber 8 alunos e 1 professor por turma. O total de alunos da turma foram divididos em 2 grupos que deveriam ir para a escola em dias alternados.
Metodologia e recursos das aulas híbridas	Cada grupo teria aulas presenciais, atividades assíncronas, compostas por exercícios do livro didático ou material impresso, e aulas síncronas através de videoconferência.
Avaliação	A avaliação da aprendizagem seria realizada por meio da correção das atividades entregues, bem como interesse, participação nas aulas e cumprimento de datas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Através do "Plano de Ação: Caminhos para uma Retomada Segura das Aulas Presenciais", foi possível observar o esforço proativo e abrangente na adaptação às condições desafiadoras impostas pela pandemia. O seu desenvolvimento reflete uma abordagem cuidadosa e estratégica para a retomada das atividades educacionais, priorizando o ensino flexível e híbrido e a gradual reintegração dos alunos ao ambiente escolar. A escola demonstra também sensibilidade ao garantir a comunicação efetiva com as famílias, utilizando diferentes meios. Esse enfoque na retomada segura e efetiva das atividades educacionais se destaca como um exemplo promissor de resiliência e adaptabilidade no contexto desafiador da pandemia.

Todavia, com a tentativa de impor um "novo normal" ao levar os estudantes de volta às escolas, tal decisão pareceu minimizar a gravidade da situação pandêmica. Os órgãos educacionais que planejaram a reorganização do trabalho pedagógico não consideraram a inclusão de um currículo de transição no replanejamento curricular. Conforme destacado por Silva (2020), esse currículo de transição deveria oferecer novas metodologias, projetos e ações coletivas para embasar um trabalho que não se apoiasse exclusivamente em um currículo mínimo. Essa abordagem mais flexível e adaptativa seria essencial para enfrentar os desafios e incertezas que permeiam o atual cenário educacional pós pandêmico.

Ainda em outubro de 2022, o Estado do Amapá, decretava como obrigatoriedade:

Art. 3º A retomada responsável, gradual e escalonado das aulas presenciais e demais atividades educacionais na rede pública e privada de ensino, continua autorizada, nas seguintes condições:

- I - **atividades educacionais na modalidade híbrida**, combinando aulas e atividades presenciais com outras realizadas na modalidade remota;
- II - fiel cumprimento do Protocolo Padrão de Segurança Sanitária para os Estabelecimentos de Ensino, Anexo II deste Decreto, bem como dos seus protocolos específicos, aprovados pelos Órgãos da Vigilância Sanitária e de Saúde (Amapá, 2022).

Porém, a esse ponto, já era possível ver que as atividades educacionais, assim como as atividades de qualquer outra esfera social, eram totalmente presenciais e sem o cumprimento dos protocolos de segurança.

A partir de novembro, através do Decreto nº 4975/2022, essas obrigatoriedades passaram a ser recomendações. Porém, foi apenas em 5 de maio de 2023 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em Genebra, na Suíça, o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19 (Organização Pan-Americana Da Saúde, 2023).

6.2 Alfabetização no Período da Pandemia: estratégias de ensino

O período da pandemia da Covid-19 gerou impactos devastadores no setor educacional, especialmente na alfabetização de crianças. Segundo Koslinski e Bartholo (2022),

os principais estudos nacionais e internacionais sugerem quatro efeitos majoritários nas redes públicas de ensino: (I) perda de aprendizado; (II) aumento das desigualdades de aprendizado; (III) aumento do abandono escolar; e (IV) impactos negativos no bem-estar e na saúde mental (Koslinski; Bartholo, 2022).

Esses efeitos ficam evidentes na alfabetização a partir dos dados de pesquisas e avaliações da educação feitos desde o início da crise sanitária. Um estudo conduzido pelo movimento Todo pela Educação, intitulado "Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças" (2021), revela uma preocupante realidade educacional no Brasil. Fundamentado em dados da Pnad Contínua de 2012 a 2021, o estudo destaca um aumento de 66,3% no contingente de crianças com 6 e 7 anos de idade que, segundo informações de seus responsáveis, não desenvolveram habilidades de leitura e escrita no período de 2019 a 2021 (Movimento todo pela educação, 2021).

A edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 registrou uma queda na proficiência de Língua Portuguesa dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, triplicando a proporção de estudantes no nível abaixo de 1 da escala de proficiência, em relação à edição anterior. Em 2019, cerca de 4,6% dos estudantes estavam abaixo do nível 1 e, em 2021, esse número aumentou em quase 10 pontos percentuais, atingindo 14,4% dos estudantes (Brasil, Inep, 2021), indicando a falta de habilidades básicas, como escrever palavras com correspondências regulares entre letras e fonemas a partir de ditados. Essa tendência é mais evidente nos estados da região Norte, como o Amapá, novamente, apresentando a pior média de proficiência em Língua

Portuguesa no 2º ano do ensino fundamental entre os estados da federação com uma pontuação de 712,74 em 2019 (Brasil, Inep, 2019), decrescendo para 694,3 em 2021 (Brasil, Inep, 2021).

Ainda, dados do Suplemento de Educação da Pnad-c, mostram um aumento considerável, a partir de 2021, no percentual de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever. De um percentual de pouco mais de 13% em 2019 e 2020, o montante de crianças que não sabem ler e escrever subiu para 21,2% em 2021 e 26,7% em 2022, indicando um aumento expressivo que pode estar relacionado ao contexto pandêmico em 2020. Além disso, observa-se que, em 2022, a proporção de crianças de 7 a 8 anos que não sabem ler e escrever após período de suspensão das aulas presenciais no Amapá representa 35,3%.

As estatísticas revelam uma tendência preocupante, caracterizada por uma queda na proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental e pelo aumento expressivo no contingente de crianças de 6 e 8 anos sem habilidades de leitura e escrita. Esses resultados refletem os efeitos adversos destacados por Koslinski e Bartholo (2022), que levanta questionamentos sobre as estratégias adotadas durante o ensino remoto emergencial, bem como sobre a capacidade do sistema educacional em se adaptar e fornecer soluções eficazes para mitigar as disparidades crescentes.

A fim de ilustrar algumas práticas pedagógicas de alfabetização durante o período de ensino remoto, é evidenciada a Escola Estadual Araçary Corrêa Alves que criou uma proposta curricular para o ensino remoto, levando em consideração os conhecimentos e habilidades de cada disciplina. Eles trabalharam de forma interdisciplinar e deram ênfase à apropriação dos sistemas de escrita, à aprendizagem de leitura e escrita compartilhada e autônoma, bem como aos processos e ferramentas matemáticas para resolver problemas do cotidiano, como descrito no Plano de Ação Anual de 2020 na subseção anterior. A proposta foi desenvolvida através de atividades no livro didático e paradidático, em arquivos em formato PDF, em vídeos e em áudios encaminhadas por grupos de WhatsApp e em material/caderno impresso (Plano de Ação Anual, 2020).

As estratégias de ensino previstas no Plano de Ação de 2020 e 2021 da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves são compatíveis com as medidas que a maioria das escolas brasileiras tomaram, durante o mesmo período (Albuquerque, 2023), como a disponibilização de materiais impressos para retirada na escola e de materiais on-line, seguida de avaliações e testes realizados de forma remota, virtual ou por meio de materiais físicos (Inep, 2021 *apud* Albuquerque, 2023). Evidenciando, assim, que a abordagem da

escola Araçary estava alinhada com as medidas amplamente adotadas no cenário educacional nacional para assegurar o aprendizado e mitigar os impactos da pandemia na educação.

Sobre planejamento, Libâneo (2013, p. 245) destaca que planejar “é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação” durante o próprio processo de ensino. Porém essas previsões, outrora mais previsíveis, foram completamente modificados em função do coronavírus. Dessa forma, planejar práticas pedagógicas que possibilitassem a alfabetização em tempos de pandemia, implicou em práticas pensadas para o tempo e os espaços das residências.

Os planejamentos dos professores nesse período eram feitos de forma bimestral/semestral, descrevendo os conteúdos a serem lecionados nas determinadas disciplinas, as estratégias de ensino para as aulas síncronas e assíncronas, os recursos necessários para executá-las e as habilidades trabalhadas em cada uma das estratégias e componentes curriculares, como ilustrado na figura 3.

Figura 3: Ficha de Planejamento Semestral

 ESCOLA ESTADUAL ARAÇARY CORRÊA ALVES FICHA DE PLANEJAMENTO – ENSINO REMOTO/21 – I SEMESTRE			
PROFESSOR (A): NELMA BARRIGA PAES			
TURMA: 111		MÊS: ABRIL/MAIO	
CONTEÚDOS	DISCIPLINAS	ESTRATEGIAS/RECURSOS	HABILIDADE TRABALHADA
Alfabeto Sequência alfabética Tipos de letras	Língua Portuguesa	ESTRATEGIAS: Conversa espontânea e descontraída com os alunos. Observação de ilustração e desafia-los a reconhecer letras que já conhecem. Os alunos poderão compor o alfabeto móvel. Aceitar a hipótese de escrita da criança mesmo que ela utilize o desenho como forma de representação gráfica. RECURSOS: Google meet; WhatsApp; Livros didáticos; Vídeos clip; Youtube; Impressora; Computador; Celular...	EF01LP04 EF01LP24 EF01LP25 EF01LP32 EF01LP07 EF01LP10
O Corpo humano Os sentidos	Ciências	ESTRATEGIAS: Solicitar que os alunos contornem o corpo de um membro da família e vice-versa em um papel, após fazer questionamentos sobre as semelhanças e diferenças entre os desenhos feitos. Orientação aos pais para mostrar às crianças como percebemos o mundo com os nossos sentidos (visão, audição olfato, paladar e tato).	EF01CI02
Semelhança Diferenças	Matemática	ESTRATEGIAS: Conversa espontânea e descontraída com os alunos, levando os mesmos a observarem as mais diferentes características que envolvam os seres que fazem parte do cotidiano. RECURSOS: Google meet; WhatsApp; Livros didáticos;; Impressora; Computador; Celular...	EI03ET05
Tipos de moradias	Geografia	ESTRATEGIAS: Conversa espontânea e descontraída com os alunos identificando como as moradias têm relação com os materiais e com os locais onde estão inseridas. RECURSOS: Google meet; WhatsApp; Livros didáticos;; Impressora; Computador; Celular...	EF01GE06

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves (2021).

Em circunstâncias tão diversas como o cenário do ensino remoto, o ato de planejar revelou-se mais alinhado às complexidades do contexto social, surgindo a partir das

demandas diárias de (re)organização, (re)configuração e (re)invenção do planejamento para a alfabetização (Ignácio; Michel, 2021). Nesse contexto, foi necessário levar em consideração a falta e de interações e intervenções presenciais por parte dos professores, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento dos processos cognitivos das crianças durante o aprendizado da leitura e da escrita.

Dessa maneira, segundo Ignácio e Michel (2021), as aulas síncronas, conduzidas através de plataformas digitais, juntamente com os áudios e videochamadas feitos pelos professores, familiares e mesmo pelas crianças, em diversas situações, apresentaram alternativas viáveis para fortalecer laços e tornar possível o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nesse momento de emergência.

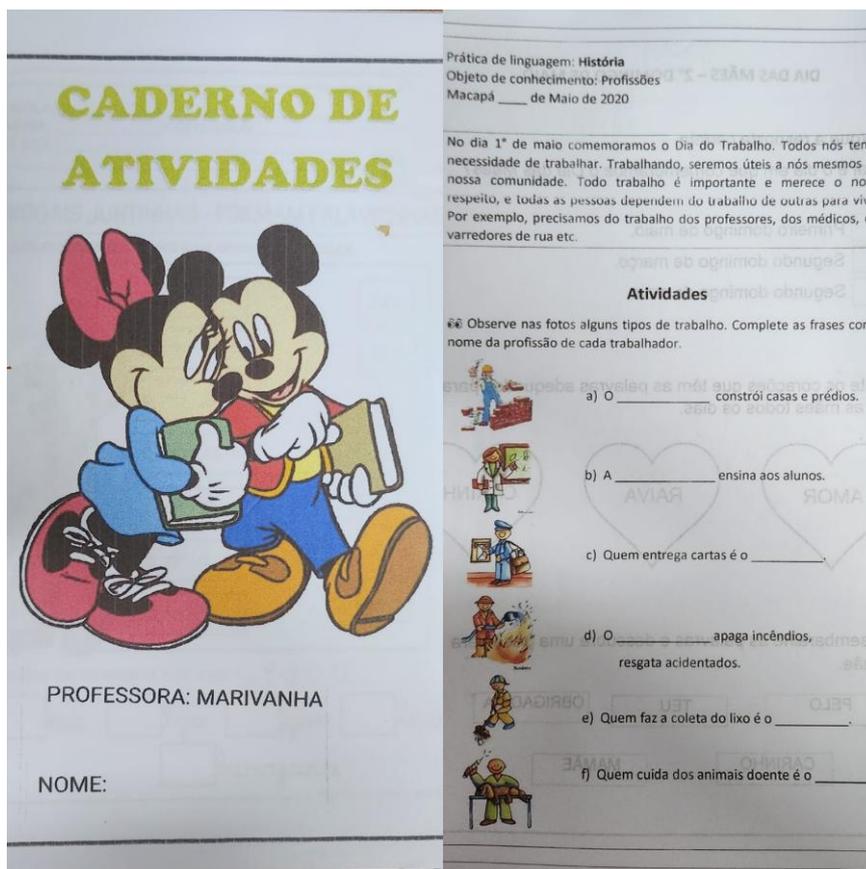
Na figura 4, é possível observar uma das fichas de acompanhamento das atividades não presenciais produzidas pelos professores da escola mensalmente durante o ano letivo de 2020. Nela, as professoras fazem o acompanhamento dos alunos que desenvolveram as atividades propostas para cada componente curricular e dia de aula.

Figura 4: Ficha de acompanhamento das atividades não presenciais

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO ESCOLA ESTADUAL ARAÇARY CORREA ALVES								
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS – ABRIL/2020								
Professores: Ana Lídia, Luiziane Viana, Luciane Ataíde, Núbia Simone Cordeiro 1º ANO (ALFABETIZAÇÃO) - ALUNOS ATENDIDOS: 70					Alunos alcançados	Alunos alcançados	Alunos alcançados	Alunos alcançados
DATA	COMP. CURRÍC	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	TURMA 111	TURMA 112	TURMA 121	TURMA 122	
06/04/2020	PORTUGUÊS	Construção do sistema alfabético, completar a trilha com as letras que faltam, com o apoio do alfabeto móvel, e pintar a letra de cada palavra; registrar no caderno;	2h/a	15	14	20	19	
07/04/2020	MATEMÁTICA	Conceitos básicos: estabelecendo relações – em cima/abaixo/menor/menor – identificar nas imagens os conceitos estudados. Representar através de pintura;	2h/a	----	----	---	---	
08/04/2020	CIÊNCIAS/PORT	Os seres da natureza: identificar no texto os elementos existentes na natureza, pintar e desenhar no caderno	h/a	---	---	---	---	
13/04/2020	PORTUGUES	Alfabeto: diferentes formatos de letras – bastão/cursivo maiúsculo e minúsculo: cobrir o pontilhado e copiar as letras no caderno, Estudo do nome próprio: escrever o nome, pintar as letras usadas e identificar letra inicial e final;	2h/a	----	---	---	---	
14/04/2020	MATEMÁTICA	Conceitos básicos: comprido/curto/perto/longe –pintar as imagens de acordo com os conceitos estudados dentro/fora/ maior/menos grande/pequeno– pintar e desenhar os elementos que estão dentro/fora dos espaços	2h/a	----	---	----	----	
15/04/2020	CIÊNCIAS/PORT	Identificar os elementos que não pertencem a natureza, que foram inseridos pelo homem, desenhar e pintar no caderno,	2h/a					
16/04/2020	ARTE/HISTÓRIA	Eu sou assim? Completa a ficha com suas características, e desenhar ou colar uma foto;	2h/a	15	14	20	19	
17/04/2020	GEOGRAFIA/E. RELIG	Tipos de moradia: identificar entre as imagens os tipos de moradias, desenhar os ambientes de sua casa.	2h/a	15	14	20	19	
18/04/2020 SÁB. LETIVO	CIÊNCIAS/ARTE	O ciclo de vida dos seres vivos: identificar nas gravuras esse processo	2h/a	15	14	20	19	
20/04/2020	PORTUGUÊS	Alfabeto: caligrafia – copiar as letras cursivas respeitando o limite das linhas e o espaçamento, assistir o vídeo: trem do alfabeto: Treinar as letras	2h/a	15	14	20	19	
22/04/2020	CIÊNCIAS/PORT	Leitura do texto: o pintinho amarelinho, livro didático						

Fonte: Arquivo da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves (2020).

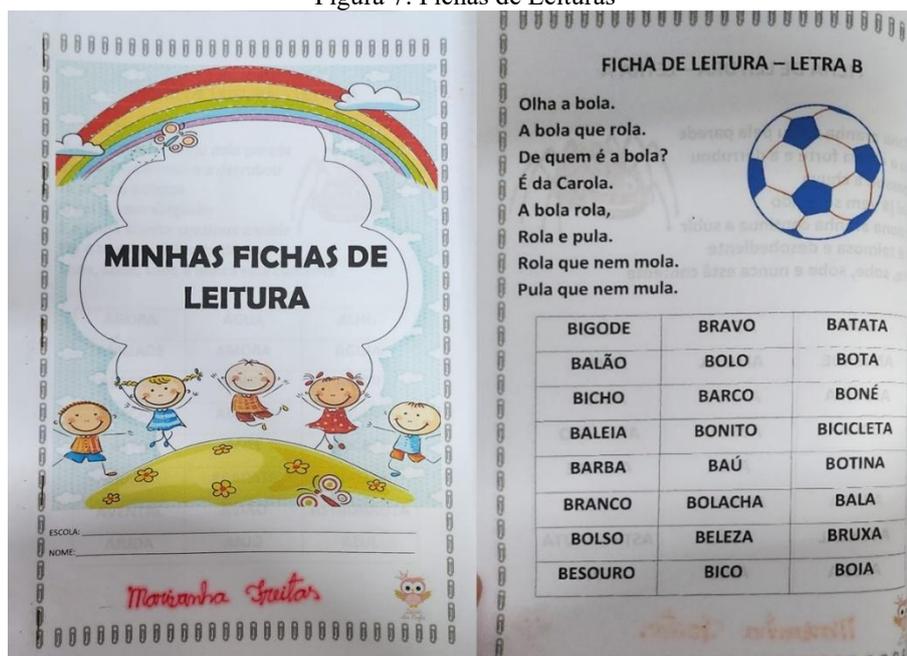
Os planejamentos bimestrais/semestrais e as fichas de acompanhamento das atividades não presenciais mensais demonstram a atenção cuidadosa dos professores e da escola em garantir a continuidade do aprendizado, prestando atendimento e utilizando os recursos possíveis de acordo com o conteúdo e com as necessidades dos alunos.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves (2020).

A figura 6 mostra a capa de um dos cadernos de atividades, os quais eram enviados para os alunos para o estudo assíncrono com o auxílio dos pais e/ou responsáveis, e uma atividade de história de maio de 2020 sobre profissões.

Figura 7: Fichas de Leituras



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves (2020).

A figura 7 revela a capa de um dos cadernos de fichas de leitura enviados junto aos cadernos de atividades, para que as crianças tivessem mais material para desenvolver a habilidade de leitura em casa com o auxílio dos pais, e uma ficha de leitura com textos e palavras contendo a letra B.

Reconhecer a necessidade de atividades intermediadas pelos familiares é de suma importância para o desenvolvimento da alfabetização durante o ensino remoto, para isso deve haver uma organização clara e instruções simples para garantir a compreensão e execução efetiva das atividades propostas:

Ao considerar o público em fase de alfabetização, foi necessário pensar em atividades para as crianças com intermédio dos familiares; para isso, as atividades deveriam ser organizadas claramente, acompanhadas de orientações simples e objetivas para as famílias. Na busca por atingir o maior número de crianças, as atividades poderiam ser acessadas de forma digital ou impressa, retirada na escola, o que também exigia a mediação de algum familiar (Marques; Fonseca, 2022).

Além disso, a flexibilidade nas opções de acesso às atividades demonstra uma abordagem inclusiva visando atender ao maior número possível de crianças. Essa estratégia enfatiza a relevância da participação ativa das famílias no apoio à alfabetização, promovendo uma parceria eficaz entre escola e ambiente familiar.

Pode-se afirmar, a partir do exposto, que as estratégias planejadas e desenvolvidas pelos professores com seus alunos dessa Escola Pública foram diversas dentro possível, estavam sempre alinhadas às habilidades e competências e objetivos de ensino, e evidenciam a adaptabilidade e a criatividade dos professores, alunos e familiares diante dos desafios impostos pelo ensino remoto. Além disso, a utilização de cadernos de atividades e fichas de leitura ressalta a busca por abordagens diversificadas para atender às diferentes necessidades de aprendizado das crianças.

A alfabetização constitui um procedimento intrincado que demanda interações, relações, construção e compartilhamento. Acima de tudo, requer um planejamento que integre os conhecimentos prévios individuais de cada criança com os conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita (Ignácio; Michel, 2021). Contudo, o período de isolamento social e a adoção do ERE introduziram desafios que modificaram as práticas pedagógicas, destacando a importância de estratégias educacionais flexíveis e inclusivas.

O aumento considerável no percentual de crianças que não sabem ler e escrever, mesmo após a retomada das aulas presenciais, sugere a persistência dos desafios educacionais. O contexto pandêmico não apenas evidencia fragilidades no sistema

educacional, mas também ressalta a urgência de medidas efetivas e inclusivas para garantir que a pandemia não deixe um legado duradouro de desigualdade e prejuízos educacionais para as futuras gerações. O esforço conjunto de educadores, famílias e autoridades é crucial para superar esses desafios e proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças.

7 DO ENSINO REMOTO AO PRESENCIAL: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA TURMA 122

A pandemia teve seu início decretado pela OMS em janeiro de 2020, e seu fim apenas três anos e três meses depois, em maio de 2023, porém a COVID-19 ainda continuava sendo uma ameaça significativa à saúde global (OPAS, 2023).

O processo de alfabetização da Turma 122 reflete os desafios enfrentados pelas crianças que tiveram seu primeiro contato com a educação formal em um contexto profundamente marcado pelos impactos da pandemia de COVID-19. Entre 2020 e 2023, as medidas de isolamento social e a adoção do ensino remoto impuseram barreiras significativas ao aprendizado, especialmente para crianças em idade de alfabetização. A transição do ensino remoto para o presencial trouxe consigo a necessidade de estratégias pedagógicas que considerassem as lacunas deixadas por esse período de afastamento escolar.

A análise do processo educativo da Turma 122, iniciada em 2022, permite compreender as adaptações feitas para garantir a continuidade do ensino em condições adversas. O uso de materiais enviados via WhatsApp e cadernos de atividades substituiu a interação direta do professor, deslocando para as famílias o papel de mediadoras da aprendizagem. No entanto, a partir do retorno presencial em agosto de 2022, emergiu a oportunidade de diagnosticar e intervir nas dificuldades enfrentadas pelos alunos, com o objetivo de promover uma alfabetização equitativa e contextualizada.

Nesta seção, busca-se identificar as formas de mediação utilizadas pelo professor para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos oriundos do ensino remoto durante a pandemia. Com base em registros e análises de atividades realizadas, são discutidas as estratégias de suporte oferecidas aos alunos, as práticas que buscaram mitigar os impactos do afastamento escolar e as implicações para o desenvolvimento da leitura e escrita no contexto da pós-pandemia.

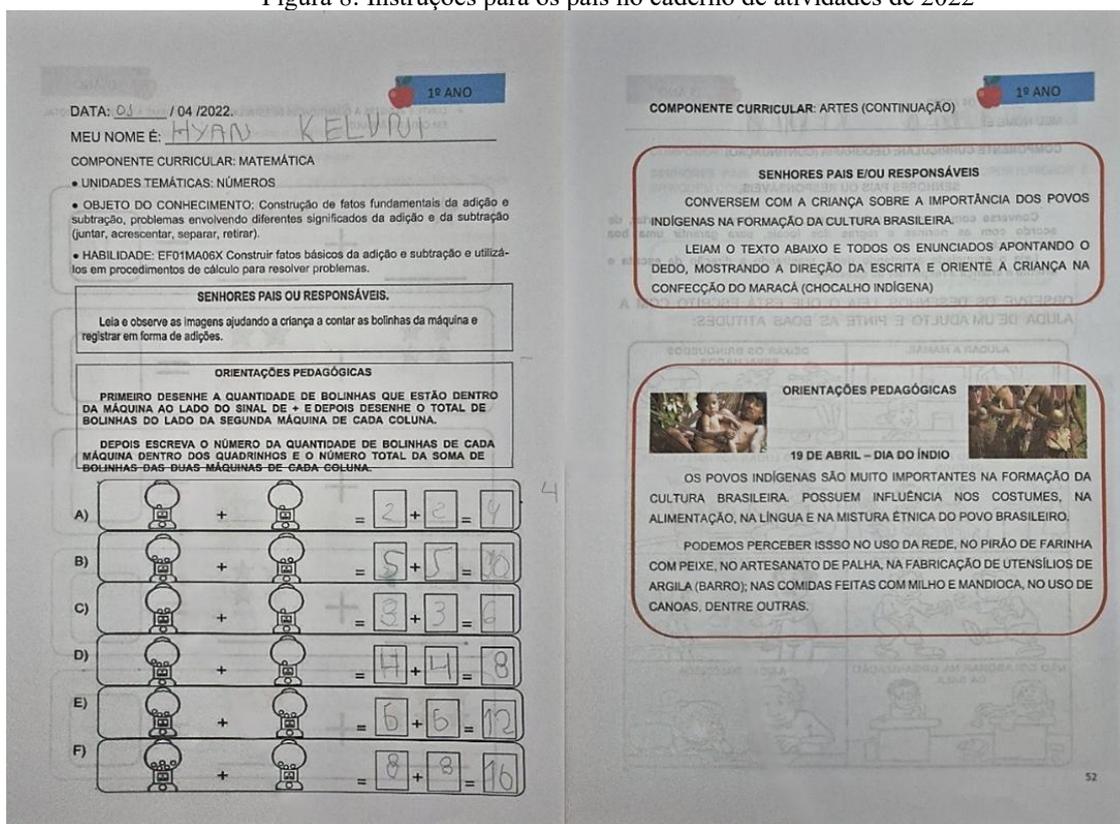
7.1 Mediando o Aprendizado em Casa: recursos e orientações na turma 122

Nas imagens das atividades dos cadernos de atividades realizadas pelas crianças, registradas pelos pais e/ou responsáveis das crianças da turma 122 e enviados ao professor via *WhatsApp* durante o período de ensino remoto, identificaram-se várias estratégias de mediação utilizadas pelo professor para apoiar a alfabetização à distância. Dentre essas estratégias, destacam-se as instruções detalhadas para pais e alunos; o uso de material

visual e ilustrativo; a contextualização do conteúdo em temas do cotidiano infantil; e práticas lúdicas.

Em muitas atividades, havia orientações específicas dirigidas aos pais ou responsáveis, sugerindo como deveriam auxiliar as crianças na execução das tarefas, como pode ser visualizado na figura 8. Por exemplo, há orientações para leitura conjunta, marcação de palavras, e identificação de figuras, letras e números. Esses detalhes indicam um direcionamento claro de que os pais atuem como mediadores da aprendizagem no contexto remoto (Azevedo; Neves, 2021).

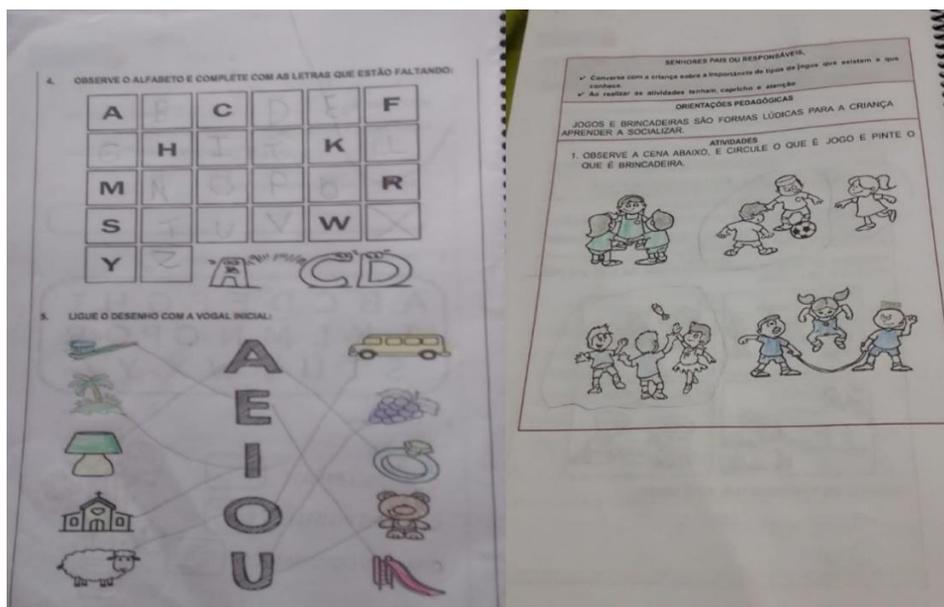
Figura 8: Instruções para os pais no caderno de atividades de 2022



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

As atividades incluíam uma variedade de imagens coloridas, desenhos, e elementos visuais atrativos que facilitavam o entendimento dos conteúdos propostos, tais como ilustrações que representam letras, palavras e números; convites de aniversário; ilustrações de brincadeiras; labirintos, entre outros. Essas atividades visavam não apenas o aprendizado, mas também manter o interesse e a motivação dos alunos (Kishimoto, 2011) em um ambiente de aprendizagem fora da escola. Dois dos exemplos podem ser vistos na figura 9, que mostra ilustrações que representam as vogais e ilustrações de jogos e brincadeiras.

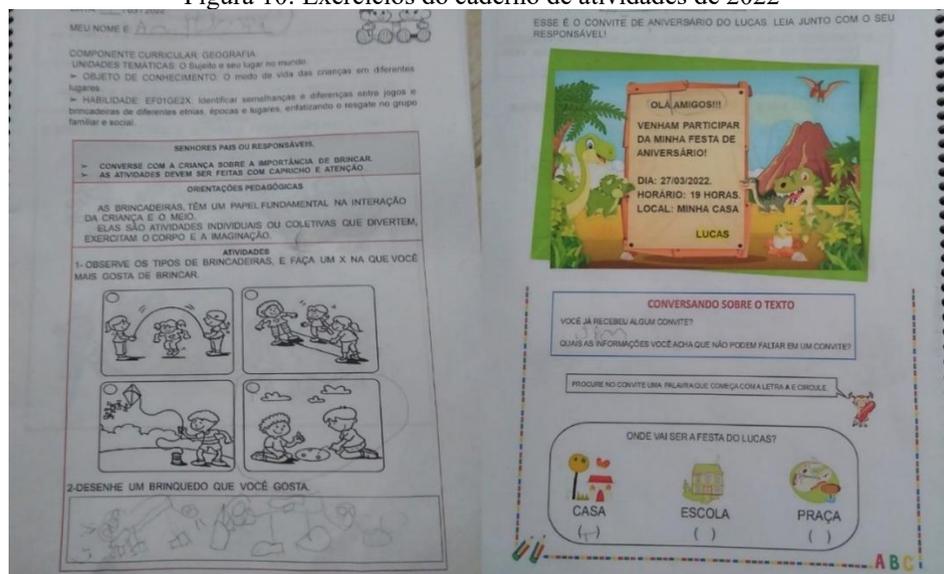
Figura 9: Ilustrações do caderno de atividades de 2022



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

Diversas atividades utilizam contextos familiares para as crianças, como festas de aniversário, brincadeiras e interações familiares. Essas escolhas pedagógicas conectam-se às vivências culturais e sociais dos alunos, criando uma base significativa para o aprendizado (Freire, 2019). Por meio dessa abordagem, os novos conhecimentos são integrados de forma mais eficaz ao repertório já existente das crianças, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (Vygotsky, 2019). Além disso, ao dialogar com a realidade dos alunos, essas práticas tornam os conteúdos mais relevantes, promovendo engajamento e melhor retenção das informações (Soares, 2019). A figura 10, a seguir, demonstra atividades sobre brincadeiras e interpretação de texto a partir de um convite de aniversário.

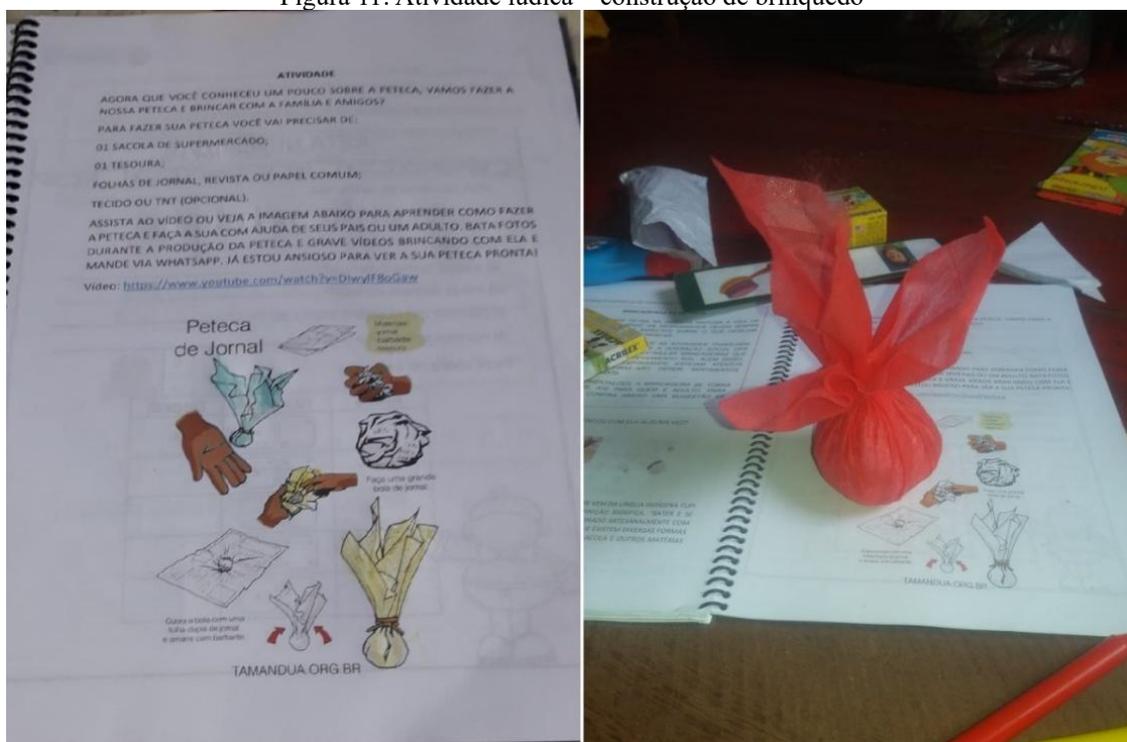
Figura 10: Exercícios do caderno de atividades de 2022



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

O uso de jogos de labirinto, desenhos para colorir, atividades de associação (como ligar imagens com palavras), construção de brinquedos e brincadeiras reflete a utilização de ferramentas lúdicas que tornam o aprendizado mais acessível e significativo para as crianças (Kishimoto, 2011). Essas atividades, além de estimular o engajamento de maneira leve e divertida, promovem a internalização de novos conhecimentos ao estabelecer conexões com experiências concretas e criativas (Vygotsky, 2019). Essa abordagem atua como uma forma eficaz de compensar a ausência de interação presencial e da mediação direta do professor, incentivando a motivação e o envolvimento ativo dos alunos (Kishimoto, 2011). Na figura 11, pode-se observar as instruções ilustradas para a construção de uma peteca de jornal e seu resultado.

Figura 11: Atividade lúdica – construção de brinquedo



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

Na análise dessas estratégias de mediação remota utilizadas pelo professor durante o Ensino Remoto, adotado pela escola no primeiro semestre de 2022, observa-se uma série de esforços conscientes para adaptar as práticas pedagógicas às circunstâncias, especialmente no processo de alfabetização das crianças. Para a realização das atividades à distância, era necessário que os responsáveis atuassem como mediadores do aprendizado. Essa característica reflete a centralidade do apoio familiar no processo de ensino remoto (Azevedo; Neves, 2021), especialmente na alfabetização, onde a presença

física e a mediação direta do professor costumam ser determinantes (Vygotsky, 2019), pois, as crianças, em sua maioria ainda não sabiam ler.

Um dos aspectos mais destacados foi a criação de instruções detalhadas para os pais e alunos, orientando-os a como proceder em cada atividade. Essas orientações incluíam desde a leitura conjunta de textos até a marcação de palavras, identificação de letras e números, e participação em práticas lúdicas, como jogos de associação. O uso de materiais visuais e ilustrativos também se fez presente, com desenhos, labirintos e elementos coloridos que visavam não apenas à transmissão de conteúdo, mas também ao estímulo do engajamento e à manutenção do interesse das crianças no contexto de aprendizado domiciliar. A escolha de temas do cotidiano infantil, como festas de aniversário e brincadeiras, foi outra estratégia adotada pelo professor, conectando o aprendizado às realidades próximas das crianças, o que, de acordo com Paulo Freire (2019), permite que o aluno se reconheça no conteúdo, tornando o processo educativo mais significativo.

As atividades remotas analisadas, que incluíam jogos, desenhos e brincadeiras, tentam aproveitar o potencial lúdico para engajar as crianças. Kishimoto (2017) destaca a ludicidade como elemento essencial no processo de aprendizagem, especialmente na infância. No entanto, a autora também reforça que o uso da ludicidade precisa ser intencional e bem planejado para promover, de fato, o desenvolvimento cognitivo e emocional. Logo, o professor pode ter criado uma proposta lúdica e interativa, mas, no ensino remoto, essa execução depende dos pais, os quais nem sempre compreendem a intencionalidade pedagógica por trás das práticas lúdicas. Isso pode resultar em uma execução mecânica das atividades, onde o brincar perde seu valor educativo. Além disso, a ausência da orientação direta do professor em casa limita o alcance dessa ludicidade como ferramenta de aprendizagem.

O ensino remoto, conforme observado nas atividades analisadas, priorizou o desenvolvimento da alfabetização por meio de atividades mecânicas de reconhecimento de letras e números. No entanto, a falta de interação social — um componente chave da alfabetização — compromete o desenvolvimento pleno das crianças. Sem a mediação do professor e a interação com os colegas, as oportunidades de uso social da leitura e da escrita são limitadas, o que pode restringir o desenvolvimento da alfabetização no sentido mais amplo. Para Magda Soares (2009) um ensino que foca exclusivamente no reconhecimento de letras e números, sem contextualizá-los em práticas sociais de leitura

e escrita, reforça uma visão mecanicista da alfabetização, onde o uso funcional da língua fica relegado a segundo plano.

A análise das estratégias de mediação remota revela um esforço significativo por parte do professor em adaptar-se às condições impostas pela pandemia, utilizando a ludicidade e o contexto familiar como principais ferramentas. No entanto, quando se analisa o contexto remoto, vê-se que essas estratégias, embora bem-intencionadas, esbarram em desafios significativos, como a dependência do apoio familiar, a dificuldade de manter o diálogo educacional e a ausência de interações sociais, limitando, assim, o alcance dessas práticas, especialmente no desenvolvimento integral das habilidades de alfabetização.

7.2 Desafios do Ensino Remoto: Reflexões sobre a Turma 122

A análise das atividades dos cadernos de atividades realizadas pelas crianças, registradas pelos pais e/ou responsáveis das crianças da turma 122 e enviados ao professor via *WhatsApp* durante o período de ensino remoto, revela vários desafios enfrentados pelas crianças, pelos pais e pelo professor. Esses desafios incluem dificuldades na compreensão das instruções; dependência do apoio familiar; e barreiras tecnológicas e de recursos.

Diversas atividades incluíam instruções escritas que precisavam ser lidas e interpretadas pelos pais das crianças. Por exemplo, atividades como completar sequências numéricas, identificar letras e números, e responder perguntas sobre convites de aniversário exigem não apenas habilidades cognitivas específicas, mas também a capacidade de seguir instruções de forma autônoma. Sem a presença direta do professor para fornecer orientação imediata, muitas crianças podem ter encontrado dificuldades para entender o que era solicitado, como fica evidente na figura 12, abaixo, onde a criança relacionou as imagens às atividades do cotidiano ao invés de identificar de acordo com a legenda, como pedia o comando da questão.

Figura 12: Erro na resolução do exercício do caderno de atividades 2022

• COMPONENTE CURRICULAR: CIÊNCIAS

UNIDADES TEMÁTICAS: Terra e Universo

OBJETO DE CONHECIMENTO: Escalas de tempo.

HABILIDADE: EF01 CI05X - Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos, relacionando os movimentos da terra com calendário e estações do ano.

ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

ESTIMULAR A CRIANÇA A IDENTIFICAR E NOMEAR DIFERENTES ESCALAS DE TEMPO, COMO O PERÍODO DO DIA (MANHÃ E TARDE) E DA NOITE. SEMPRE QUESTIONANDO O QUÊ ELAS VEEM.

- DE ACORDO COM A LEGENDA ABAIXO IDENTIFIQUE EM QUE PARTE DO DIA VOCÊ REALIZA SUAS ATIVIDADES A SEGUIR.

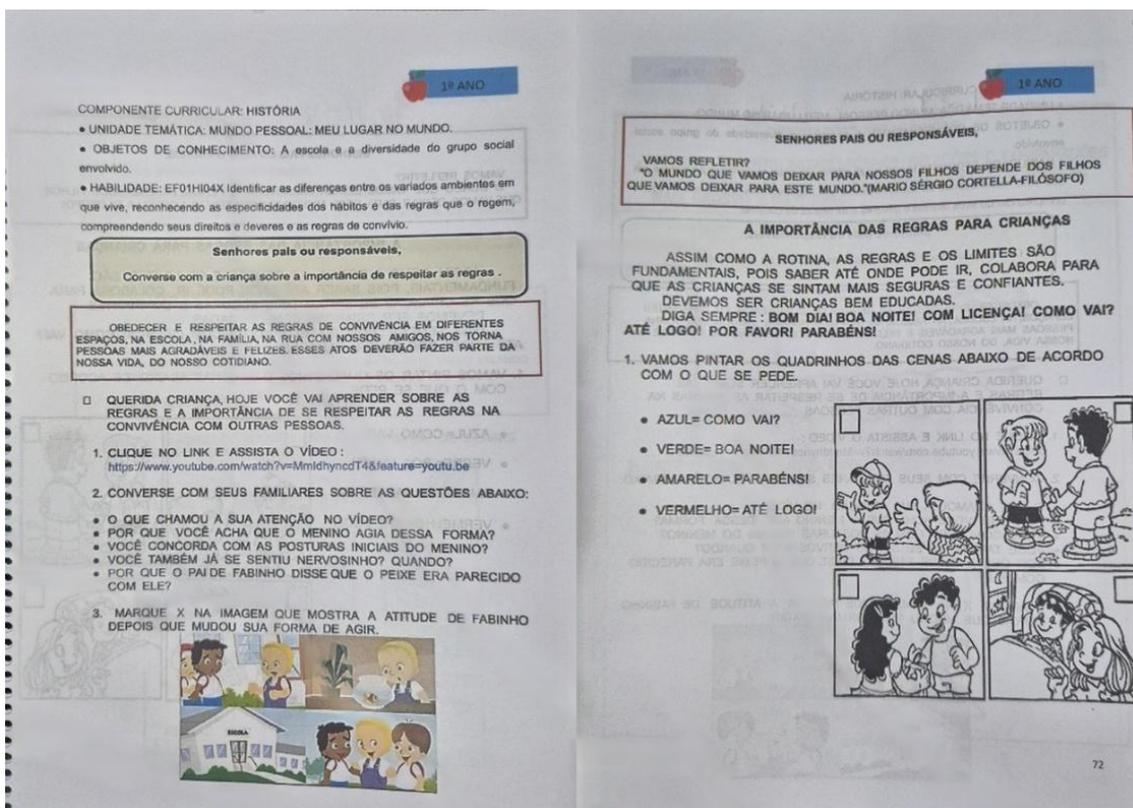
M DE MANHÃ
T À TARDE
N À NOITE

ASSISTO À TELEVISÃO.
 TOMO CAFÉ.
 TOMO BANHO.
 ALMOÇO.
 ESTUDO.
 BRINCO.
 DURMO.
 ACORDO.

Fonte: Arquivo do Professor (2022)

Além disso, muitas atividades contêm notas específicas destinadas aos pais, pedindo que auxiliem na leitura, na explicação das tarefas e no acompanhamento das atividades. Isso revela uma forte dependência do apoio familiar, o que representa um desafio para alunos que não contam com suporte constante em casa, seja por razões socioeconômicas, falta de tempo dos pais ou limitações educacionais dos responsáveis (Azevedo; Neves, 2021). A figura 13 mostra uma atividade não realizada sobre hábitos e regras de convivência, na qual os pais desempenhavam um papel central de mediação, pois, além de conduzir uma conversa introdutória sobre o conteúdo, precisavam mostrar um vídeo na internet e orientar a criança em como fazer os exercícios.

Figura 13: A atividade não realizada do caderno de atividades 2022



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

Embora não explícitas nas atividades em si, é possível inferir desafios relacionados ao acesso a materiais e tecnologia. Por exemplo, algumas atividades dependem de vídeos, o que pode ser um desafio para famílias sem acesso fácil a internet. Além disso, conforme Azevedo e Neves (2021), o ensino remoto podia requerer dispositivos eletrônicos e conectividade, que nem todas as famílias possuem, criando uma barreira adicional para o aprendizado, como pode ser visto na figura 13, que requer que a criança assista a um vídeo para responder algumas perguntas, e para isso era necessário um computador, um *tablet*, um celular ou uma *SmartTv* e conectividade com a internet.

A análise dos desafios enfrentados no ensino remoto durante o primeiro semestre de 2022, particularmente no processo inicial de alfabetização, revela um conjunto complexo de dificuldades que podem ter impactado de forma direta as crianças. Os dados coletados a partir das atividades realizadas pelas crianças evidenciam a presença de desafios significativos, especialmente na compreensão das instruções e na forte dependência do apoio familiar para a execução das tarefas. Tais desafios refletem as limitações do ensino remoto, onde a mediação direta do professor foi substituída pelos pais e responsáveis, os quais, muitas vezes, não tem o preparo necessário para assumir essa função (Azevedo; Neves, 2021).

Um dos primeiros elementos identificados na análise das atividades foi a dificuldade das crianças em compreender as instruções de forma autônoma. Atividades que envolviam a identificação de letras, números e a resolução de problemas simples, como completar sequências numéricas ou associar imagens a palavras, exigiam habilidades cognitivas específicas. Sem a presença do professor para oferecer um feedback imediato, muitas crianças dependiam exclusivamente do auxílio dos pais, o que evidenciou uma vulnerabilidade no processo de aprendizagem. Essa dependência do apoio familiar era amplamente mencionada nas instruções destinadas aos responsáveis, que tinham a tarefa de guiar as crianças na leitura e na compreensão das atividades. Nesse contexto, os dados indicam que o sucesso no cumprimento das tarefas estava diretamente relacionado à capacidade e disponibilidade dos pais em auxiliar seus filhos.

Sem uma mediação presencial eficaz, as crianças ficam expostas às limitações impostas pela estrutura familiar e pelos recursos disponíveis em casa (Azevedo; Neves, 2021). Tal constatação, está presente nos dados analisados, onde observa-se que muitas crianças enfrentaram dificuldades adicionais tanto na compreensão das tarefas quanto no acesso a recursos tecnológicos necessários para a realização das atividades. Ainda que não explicitadas diretamente, essas limitações tecnológicas podem ter se tornado barreiras significativas, excluindo parte dos alunos do processo educacional e comprometendo seu desenvolvimento integral.

Ainda, de acordo com Vygotsky (2019), a mediação é um elemento central no processo de aprendizagem, pois ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o ambiente social, mediada por ferramentas culturais, como a linguagem e os artefatos simbólicos. Durante o ensino remoto, a ausência da mediação direta do professor, um agente mediador crucial, associada à dependência do apoio familiar e às barreiras tecnológicas, aprofundou as desigualdades de aprendizagem. A falta dessa interação direta entre professor e aluno reduziu as oportunidades de intervenção pedagógica no momento em que as dificuldades surgiam, o que pode ter impactado negativamente a internalização dos conceitos.

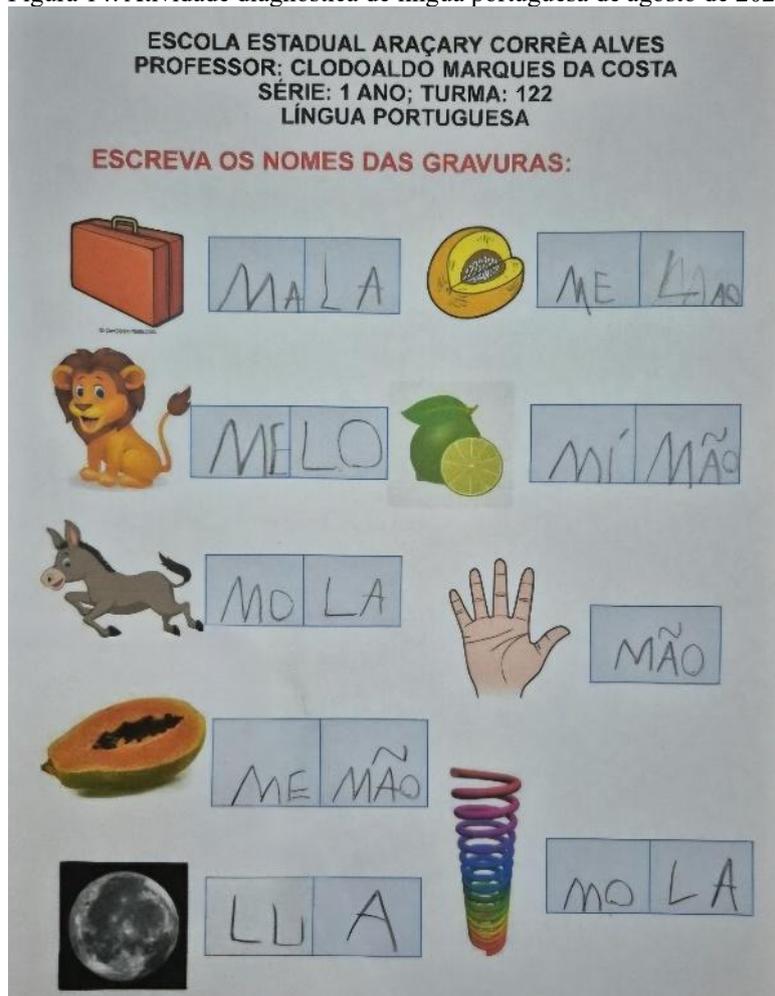
Nesse sentido, o retorno ao ensino presencial demanda estratégias pedagógicas diversificadas e contextualizadas, capazes de identificar e suprir as lacunas de aprendizagem deixadas pelo ensino remoto. É essencial que essas estratégias promovam uma educação equitativa, reconhecendo e trabalhando as diferentes realidades dos alunos. O diagnóstico preciso dessas lacunas de aprendizagem e a criação de um ambiente de mediação efetivo no ensino presencial tornam-se, portanto, fundamentais para garantir

que todos os alunos tenham acesso às oportunidades necessárias para superar os desafios impostos pelo ensino remoto.

7.3 Resultados Diagnósticos: Níveis de Escrita e Desafios Pós-Pandemia

No início do segundo semestre de 2022, em agosto, o professor fez uma atividade diagnóstica de língua portuguesa para avaliar o nível de desenvolvimento da escrita das crianças após um semestre de Ensino Remoto (ver figura 14).

Figura 14: Atividade diagnóstica de língua portuguesa de agosto de 2022



Fonte: Arquivo do Professor (2022)

A atividade diagnóstica de agosto de 2022, que pode ser visualizada na figura 14 acima, apresenta uma proposta de avaliação focada em habilidades essenciais no processo de alfabetização. A primeira competência avaliada é o reconhecimento e a associação entre imagens e palavras, que corresponde à capacidade da criança de fazer conexões visuais entre os objetos representados e os termos que os nomeiam. Segundo Emilia Ferreiro (2016), essa fase é crucial para que a criança compreenda que os signos gráficos

representam o mundo à sua volta, estabelecendo assim uma ponte entre a oralidade e a escrita.

Além disso, a atividade demanda que a criança identifique e forme palavras utilizando as sílabas correspondentes, focando na associação som-letra, o que implica no desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto fundamental para a alfabetização conforme enfatizado por Morais (2004). A relação fonema-grafema é trabalhada nessa atividade de forma explícita, pois a criança precisa reconhecer os sons das palavras, segmentá-las e, então, associá-las aos grafemas corretos. Essa habilidade é central para que a criança possa começar a decodificar as palavras, um dos primeiros passos no processo de alfabetização, como discutido por Soares (2009).

A estrutura da atividade também reflete a intenção de verificar a compreensão da ordem alfabética e da direção da escrita, uma vez que os espaços organizados de forma linear induzem a criança a seguir o movimento da esquerda para a direita. Esse aspecto é crucial, pois, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o entendimento da direcionalidade da escrita é uma convenção cultural que precisa ser aprendida e interiorizada pela criança no processo de alfabetização.

Outro ponto relevante é a escolha de imagens e palavras que compõem o vocabulário básico das crianças, como lua e mão. A familiaridade com os objetos facilita o acesso às palavras e o reconhecimento dos sons que as compõem. Segundo Magda Soares (2009), o processo de alfabetização deve partir de elementos conhecidos da realidade da criança, pois isso facilita a aprendizagem e torna o processo mais significativo.

Por fim, a atividade também propõe uma avaliação implícita da escrita manual da criança, observando sua capacidade de controlar o lápis e organizar as letras dentro de um espaço limitado. Isso se relaciona com o desenvolvimento motor fino e a formação das letras, uma competência que Vygotsky (2019) argumenta estar intrinsecamente ligada ao processo de mediação simbólica que a escrita representa.

Portanto, a análise dessa atividade diagnóstica revela que ela aborda múltiplas facetas do processo de alfabetização, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica, a relação fonema-grafema, a compreensão da direcionalidade da escrita, o desenvolvimento motor, e o uso de vocabulário familiar, elementos essenciais na formação dos primeiros leitores-escritores. A escolha de palavras e imagens familiares favorece a construção de significados, tornando a atividade mais acessível e contextualizada à realidade dos alunos, o que fortalece a aprendizagem de maneira

significativa. Sob a ótica de teóricos como Ferreiro (2016), Soares (2009) e Vygotsky (2019), o processo de alfabetização vai além da simples decodificação de palavras, sendo mediado por fatores socioculturais e cognitivos que devem ser considerados em todas as fases da aprendizagem. Essa atividade, portanto, revela-se um instrumento valioso para diagnosticar o desenvolvimento inicial da alfabetização, contribuindo para uma prática pedagógica que respeita o ritmo e as necessidades das crianças.

Essa atividade foi realizada por 9 alunos, dentre os 22, da turma 122 e analisada de acordo com os Níveis de Desenvolvimento da Escrita, propostos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), os quais são utilizados pelo professor como uma das formas de avaliar a alfabetização das crianças.

O resultado da análise dessas atividades diagnósticas de 9 alunos, que estão demonstrados no quadro 11 abaixo, os classifica de seguinte maneira:

Quadro 11: Nível de evolução da escrita

Alunos	Nível de evolução da escrita
Criança 1	-
Criança 2	Nível silábico-alfabético
Criança 3	-
Criança 4	-
Criança 6	Nível Silábico
Criança 7	Nível Alfabético
Criança 11	Nível Silábico-Alfabético
Criança 12	Nível Silábico sem valor sonoro
Criança 13	Nível Silábico sem valor sonoro
Criança 15	Nível Silábico sem valor sonoro
Criança 17	Nível Silábico-Alfabético
Criança 19	-
Criança 21	Nível Alfabético

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Cada aluno demonstra um nível de desenvolvimento diferente, variando entre o nível silábico com ou sem valor sonoro e o nível alfabético, indicando os diferentes estágios de compreensão da escrita e das relações fonológicas.

A análise dos resultados das atividades diagnósticas dos 9 alunos revela uma diversidade significativa nos níveis de desenvolvimento da escrita, que variam do estágio silábico sem valor sonoro até o nível alfabético. Essa variação ilustra as diferentes fases de aquisição da linguagem escrita pelas crianças, conforme descrito por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) em seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, onde o processo de alfabetização é visto como um continuum de desenvolvimento cognitivo e linguístico.

Essa heterogeneidade no desenvolvimento da escrita está alinhada com os desafios observados na avaliação de fluência leitora, que indica que todos os 22 alunos da turma

122 ainda estão no estágio de pré-leitores até agosto de 2022. Esse resultado é preocupante, especialmente porque, segundo a abordagem de Magda Soares (2009), a fluência leitora é um indicador fundamental para a aquisição da proficiência em leitura e para o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e escrita. A ausência de leitores iniciantes na turma sugere que o processo de alfabetização foi gravemente impactado, possivelmente pelo contexto de ensino remoto.

De acordo com os princípios de Vygotsky (2019), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social, sendo que a aprendizagem depende da interação entre a criança e seu ambiente social e cultural. O ensino remoto, marcado pela ausência de mediação direta do professor e pela dependência do apoio familiar, pode ter limitado o desenvolvimento das habilidades leitoras dessas crianças, o que explica a prevalência de pré-leitores na turma. A mediação efetiva, que deveria ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pode ter sido prejudicada, especialmente em lares onde os pais não puderam atuar de forma eficaz como mediadores da aprendizagem.

Além disso, o impacto da pandemia no processo de alfabetização também pode ser analisado à luz dos estudos de Azevedo e Neves (2021) que discutem as dificuldades do ensino remoto emergencial. A falta de interação direta entre professor e aluno, a dificuldade de adaptar as práticas pedagógicas para o contexto domiciliar e as limitações tecnológicas enfrentadas por muitas famílias são fatores que amplificaram as desigualdades educacionais. O resultado é um atraso no desenvolvimento das competências leitoras, evidenciado pelo fato de que nenhum dos alunos é leitor fluente ou iniciante.

Em síntese, os dados apontam para uma necessidade urgente de intervenções pedagógicas focadas na aceleração do processo de alfabetização, com ênfase em práticas personalizadas que atendam aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. A dependência do contexto socioeconômico, a mediação familiar desigual e a ausência de estratégias adequadas durante o ensino remoto são fatores que contribuíram para o atraso no desenvolvimento da escrita e da leitura. Conforme defendido por autores como Magda Soares (2009) e Vygotsky (2019), a alfabetização é um processo que envolve tanto o domínio da codificação da escrita quanto a imersão em práticas sociais de leitura, o que não foi plenamente garantido durante o ensino remoto. Portanto, o retorno ao ensino presencial deve ser acompanhado de um diagnóstico detalhado e de estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem as necessidades específicas de cada aluno, a fim de promover a equidade no processo de alfabetização.

8 A LUDICIDADE COMO PRÁTICA MEDIADORA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA AMAZÔNIA AMAPAENSE PÓS-PANDEMIA DE COVID-19

A presente seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos a partir da análise de dados coletados etnograficamente por meio da observação participante, do diário de campo e dos registros fotográficos feitos durante o ano letivo de 2023, focando nas práticas pedagógicas adotadas pelo professor para mediar o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas lúdicas. Esses alunos, oriundos do ensino remoto em 2022, foram reinseridos no ensino presencial em 2023, e as observações realizadas ao longo dos meses permitiram uma análise detalhada das estratégias e metodologias adotadas para superar os desafios trazidos por essa transição.

Os resultados discutidos nesta seção demonstram que as práticas lúdicas desempenharam um papel crucial na retomada do desenvolvimento das habilidades de alfabetização dos alunos, pois, a partir da mediação lúdica, o professor implementou práticas inclusivas e engajadoras que ajudaram a superar os desafios impostos pela interrupção do ensino presencial. A análise dos padrões recorrentes nos dados evidenciou que a mediação pedagógica ativa do professor foi fundamental para que os alunos, em diferentes estágios de desenvolvimento, avançassem gradativamente em sua trajetória de alfabetização.

A seguir, serão apresentados os resultados detalhados para cada uma das categorias temáticas, oferecendo uma interpretação fundamentada teoricamente sobre o impacto das práticas lúdicas como estratégias de mediação utilizadas pelo professor, respondendo assim à pergunta de pesquisa e atendendo aos objetivos delineados.

8.1 O ambiente colaborativo de aprendizagem e a rotina

O ambiente de aprendizagem e a rotina desempenham papéis fundamentais no processo de alfabetização e no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Ao longo de 2023, as descrições etnográficas revelaram um ambiente de sala de aula cuidadosamente organizado, onde a rotina foi usada como uma ferramenta pedagógica para garantir consistência e previsibilidade, ao mesmo tempo em que promovia a autonomia dos alunos. A disposição do ambiente físico, as práticas organizacionais e as atividades regulares observadas refletem uma estrutura de ensino que visa promover a participação ativa dos alunos e criar um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como leitura e escrita.

Um ambiente colaborativo de aprendizagem é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização, pois influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Para Vygotsky (2019), a aprendizagem é um processo social, e o ambiente de aprendizado precisa promover essa interação entre os indivíduos. Loris Malaguzzi atribui ao ambiente um papel central no processo educacional, referindo-se a ele como o "terceiro educador", ao lado dos professores e dos colegas, tendo a capacidade de influenciar, mediar e enriquecer a aprendizagem das crianças (Edwards et al., 2016). Dessa forma, a organização da sala de aula, a disposição dos materiais didáticos e a rotina estruturada criam um espaço que favorece a construção do conhecimento de maneira interativa e colaborativa. Um ambiente de aprendizagem bem planejado oferece aos alunos oportunidades para explorar, se engajar ativamente com os conteúdos e desenvolver autonomia, enquanto facilita a mediação pedagógica, permitindo que o professor acompanhe de perto o progresso individual e coletivo.

A organização física da sala de aula da turma 222 ao longo do ano foi uma variável importante no engajamento e na aprendizagem dos alunos. Em vários momentos, a sala foi reorganizada em grupos, fileiras ou em forma de U, dependendo da atividade a ser realizada, como é possível visualizar na figura 15. Essa flexibilidade de organização mostra uma preocupação com a interação entre os alunos e com a criação de um ambiente que favorece o trabalho colaborativo, assim como no pensamento de Malaguzzi (Edwards et al., 2016), que defendia que o ambiente não deve ser estático, mas sim adaptável às necessidades e interesses das crianças, refletindo e evoluindo de acordo com as experiências de aprendizagem em andamento.

Figura 15: Sala da turma 222 organizada em grupos, fileiras e em forma de U.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

O ambiente de aprendizagem e a rotina de sala de aula observados e descritos no diário de campo revelam um espaço dinâmico e estruturado, voltado para a mediação do processo de alfabetização com o uso de práticas lúdicas e de interação entre os alunos. O professor geralmente organiza a sala em grupos de 4, como observado na figura 16, e

desenvolve uma rotina constante, que inclui a chamada, operações matemáticas para encontrar o quantitativo de alunos presentes e faltantes na aula, o calendário, o relógio e atividades ligadas à leitura.

Figura 16: Organização principal da sala de aula da turma 222



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Excerto 1: “Cheguei na escola às 13:20 e ajudei o professor a organizar a sala em grupos de 4. Enquanto arrumávamos, ele comentou que ontem, terça, organizou a sala em duplas, porém não gostou de como foi a interação na sala, pois os grupos facilitam a mediação. (...) os alunos agora têm lugares fixos, pois assim facilita o processo de alfabetização pela interação de alunos que já sabem com alunos que têm dificuldades (Relato da pesquisadora, 2023).

Na sala de aula da turma 222, o professor organiza as carteiras em grupos de 4 alunos, como ser visto na figura 16 e no excerto 1, com o objetivo de facilitar a mediação e o processo de ensino e aprendizagem, através da interação dos alunos e da ajuda mútua, refletindo práticas de mediação pedagógica inspiradas por teóricos como Vygotsky (2019), com a mediação por pares mais experientes, podendo ser o professor ou os colegas mais avançados.

O excerto 1 relata que as crianças têm um lugar fixo, porém, em outro momento, o professor explica que os alunos são colocados nos grupos de acordo com seu nível de alfabetização para que, assim, possam trocar informações sobre os conteúdos estudados, tirar dúvidas, fazer atividades conjuntas e experienciar conhecimentos que acabam não sendo individuais, mas divididos entre eles. Ao longo do ano os alunos vão trocando de grupo de acordo com seu progresso.

O professor utiliza diversos recursos visuais que promovem o engajamento dos alunos. Observa-se, inicialmente, a presença de poucos cartazes com palavras, números e sílabas (figura 16), que facilitam a construção de associações entre o que está sendo falado e o que está sendo visto. Isso ajuda a conectar a linguagem oral à escrita de maneira concreta. E, durante o ano letivo, as paredes vão se enchendo com as produções das crianças, com novos cartazes, produzidos pelo professor em conjunto com elas, sempre acompanhando os conteúdos que estavam sendo estudados, como pode ser visualizado na figura 17.

Figura 17: Cartazes e produções das crianças expostos na sala da turma 222



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Isso reflete a visão de Mallaguzi sobre o ambiente da sala de aula. Para o autor, além de ser um local de aprendizagem, o espaço também deve contar histórias, documentar as experiências das crianças através de fotografias, desenhos e projetos expostos, tornando visíveis os processos de aprendizagem (Edwards et al., 2016).

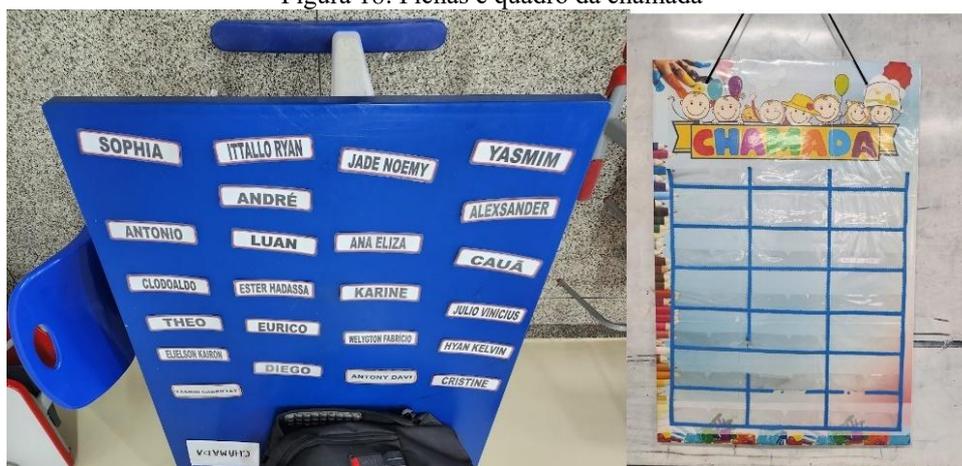
A rotina estabelecida pelo professor foi uma constante ao longo do ano e teve um impacto significativo na organização cognitiva dos alunos. A repetição dessas atividades, ao longo dos dias e semanas, contribuiu para a criação de um ambiente previsível, no qual os alunos se sentiam seguros e sabiam o que esperar da aula. Essa previsibilidade ajuda as crianças a internalizar padrões e regras, essenciais para o aprendizado (Vygotsky, 2019), e é importante para o desenvolvimento da autonomia, pois permite que os alunos antecipem as etapas do processo de aprendizagem e se preparem para as atividades seguintes (Montessori, 2017).

Essa rotina da turma 222 continham atividades recorrentes como a chamada cantada, na qual as crianças iniciavam cantando a música da chamada, transcrita no excerto 2, e, à medida em que eram chamadas, respondiam, levantavam-se, iam até a mesa do professor, pegavam a ficha que continha seu nome, a colocavam no quadro da chamada e voltavam para o seu lugar.

Excerto 2: - Todas as crianças: Palma, palma, palma. Eu vou te falar: A chamada vai começar.
- Professor: Onde está o Diego?
- Criança: Aqui!
- Professor: Onde está a Karine?
- Criança: Aqui!
(...)
- Todas as crianças: Palma, palma, palma. Vamos professor. A chamada terminou (Relato da pesquisadora, 2023).

As crianças demonstravam muito ânimo ao cantar, e durante o ano, o professor fazia algumas modificações na música ou na dinâmica de chamar os nomes, como: ao invés da criança ir buscar a sua ficha, todos deveriam ler e chamar pelo nome mostrado pelo professor; às vezes esse nome era mostrado de cabeça para baixo; ou outras vezes em que um colega deveria chamar pelo outro. Dessa forma, com o uso da música e com as diversas variações, a chamada não se tornava entediante para as crianças, estimulando o engajamento e o desenvolvimento cognitivo (Kishimoto, 2014), e criando mais oportunidades de praticar a leitura.

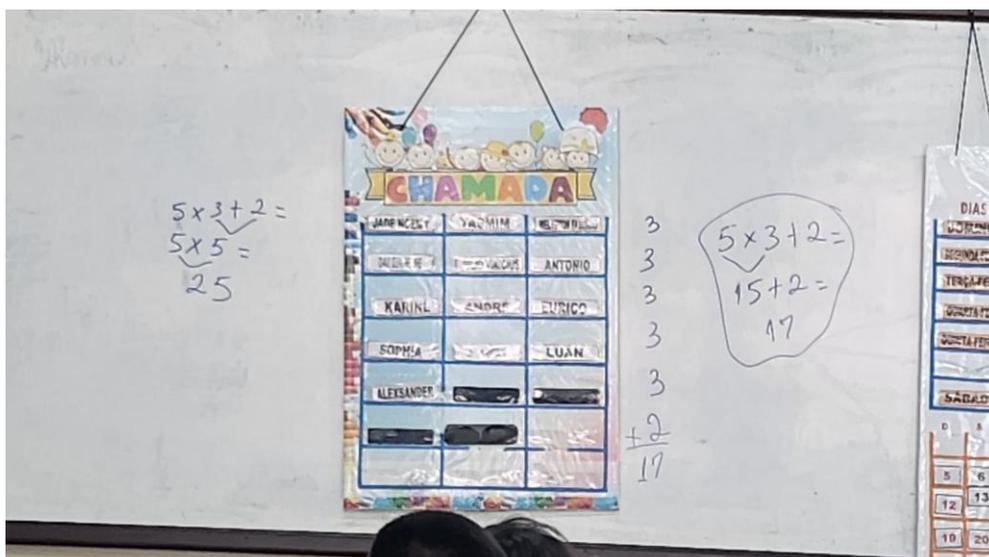
Figura 18: Fichas e quadro da chamada



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Depois que as fichas com os nomes de todas as crianças presentes estavam no quadro da chamada (ver figura 18), mediadas pelo professor, as crianças faziam a contagem de meninos e meninas presentes para depois somar esse quantitativo, posteriormente elas passaram a fazer também a subtração, a multiplicação e a divisão, como pode ser visto na figura 19, relacionando conteúdos matemáticos com práticas concretas e diárias (Ausubel, 2000). Assim, o professor revisitava conceitos fundamentais da matemática de forma lúdica, reforçando a alfabetização de maneira interdisciplinar, criando conexões entre os conhecimentos e tornando-os mais significativos (Ausubel, 2000).

Figura 19: Operações matemáticas com o quadro da chamada



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Após a chamada e de descobrir o quantitativo de crianças, vinha a atividade do calendário (figura 19), onde as crianças que o professor chamava deveriam dizer qual era dia da semana, a data com dia, mês e ano, como estava o clima, qual era a estação do ano, quantos dias tinham naquele mês, se havia algum feriado. Em seguida, a atividade do relógio (figura 20), na qual o professor dizia alguma hora e escolhia um aluno para ir até o quadro e ajustar os ponteiros do relógio de acordo. Essas práticas inseriam a alfabetização em um contexto significativo, conectando a leitura e a escrita a práticas sociais reais, e, ao mesmo tempo, incentivavam a oralidade e a construção de significados relacionados à linguagem e ao mundo ao redor (Soares, 2009).

Figura 20: Quadros – Meu Calendário e Que horas são?

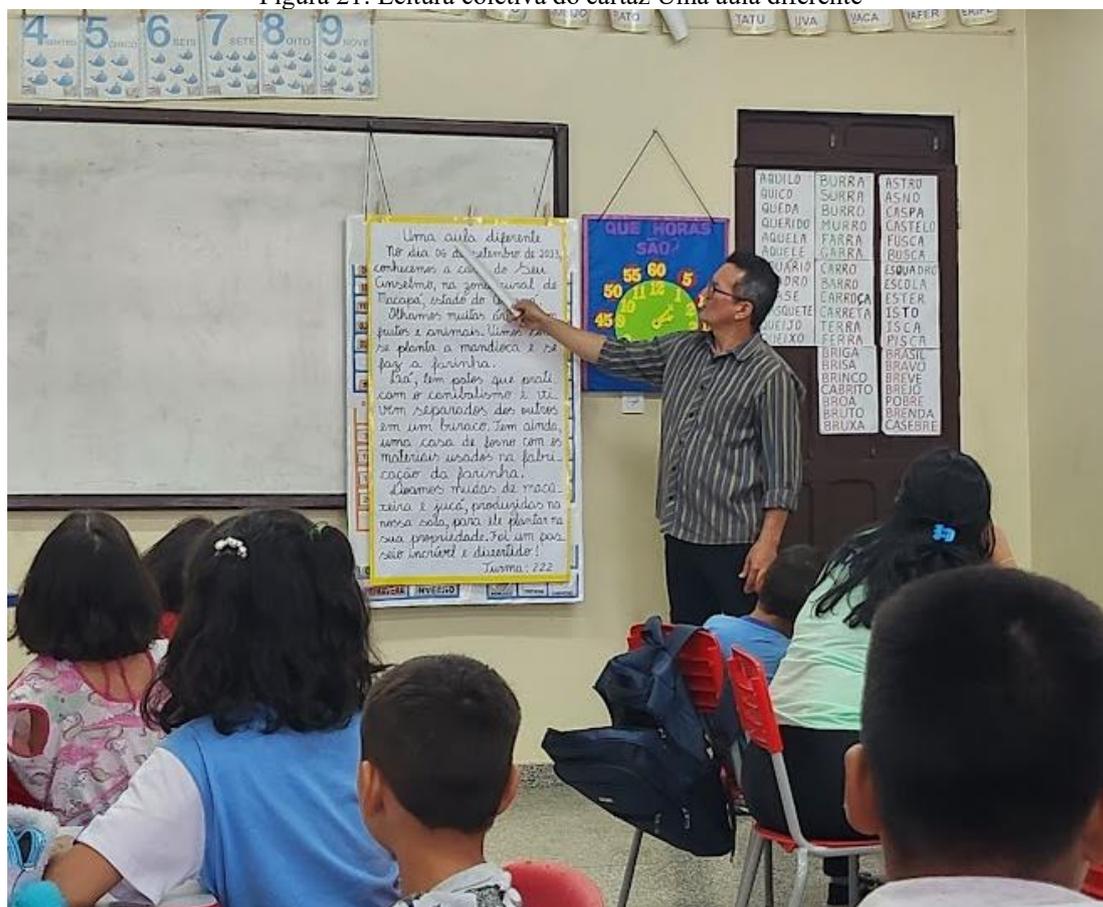


Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A prática do calendário e do relógio, apresentados na figura 20, mostram um esforço contínuo do professor em trabalhar habilidades de temporalidade, que também são fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização, pois envolvem conceitos inicialmente abstratos que necessitam de mediação constante para se tornarem compreensíveis. O professor, ao oferecer suporte e adaptar a prática às dificuldades individuais, atuou dentro da ZDP, promovendo a aprendizagem que seria inacessível às crianças de forma independente (Vygotsky, 2019). A repetição dessas atividades diariamente, acompanhada do suporte pedagógico oferecido pelo professor, indica uma atenção especial às dificuldades individuais dos alunos e um esforço em fortalecer as estruturas cognitivas e facilitar a retenção de longo prazo desses conceitos (Ausubel, 2000).

Os momentos de leitura são integrados de forma orgânica à rotina diária, promovendo a interação dos alunos com o conteúdo de maneira contínua. Todos os dias os alunos fazem a leitura coletiva de algum cartaz exposto na sala, como demonstrado na figura 21.

Figura 21: Leitura coletiva do cartaz Uma aula diferente



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Esses cartazes expostos na sala criavam um ambiente alfabetizador, onde as crianças tinham acesso constante a textos escritos e oportunidades de interação com a linguagem, estimulando o reconhecimento de palavras e frases, bem como o desenvolvimento da leitura fluente (Montessori, 2017). A leitura coletiva diária exemplifica uma abordagem pedagógica que integra a leitura de maneira significativa e funcional à rotina escolar (Ausubel, 2000), promovendo o desenvolvimento das competências leitoras em um contexto social, que valoriza tanto o aprendizado técnico quanto o uso prático da leitura (Soares, 2009), além de consolidar habilidades específicas, fortalecendo o senso de pertencimento e a interação entre os alunos (Vygotsky, 2019), (Freire, 2019).

Todos os dias, há também uma conversa descontraída, sobre qualquer tema que surgir, logo que as crianças entram na sala e enquanto aguardam a chegada de todos. Isso inclui discussões sobre festas e eventos locais, datas comemorativas, aniversários, atividades dos fins de semana, entre outros. Essas conversas ajudam a criar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sentem valorizados, o que é essencial para o engajamento e a motivação no processo de ensino-aprendizagem (Wallon, 2007). A conexão gerada com o contexto dos alunos promove uma relação direta entre o que é ensinado e a vivência deles, fortalecendo suas identidades culturais e senso de pertencimento (Geertz, 2008). Além disso, ao incluir discussões sobre o cotidiano dos alunos, o professor transforma a sala de aula em um espaço onde a linguagem e o conhecimento são usados de maneira funcional e relevante, enriquecendo não apenas o vocabulário e a oralidade, mas também contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita (Soares, 2009).

O ambiente colaborativo e a rotina estruturada da sala de aula da turma 222 ao longo do ano demonstraram como práticas pedagógicas organizadas e integradas podem promover um processo de alfabetização significativo e inclusivo. A estruturação do ambiente, com elementos que estimulam a interação e a cooperação entre os alunos, associada à rotina diária de atividades interdisciplinares, não só facilitou a construção de habilidades específicas como leitura, escrita e conceitos matemáticos, mas também proporcionou o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais. Essa abordagem reflete teorias educacionais que destacam o papel central do ambiente e da rotina na criação de um espaço de aprendizagem dinâmico e acolhedor, como preconizado por Vygotsky (2019), Malaguzzi (Edwards et al., 2016) e outros autores.

As práticas observadas, que conectam o conteúdo escolar ao cotidiano das crianças, exemplificam o potencial do ensino contextualizado e mediado para consolidar

o aprendizado. A repetição das atividades não apenas reforça os conceitos abordados, mas também cria um ambiente de segurança e previsibilidade, essencial para o desenvolvimento da autonomia e para o engajamento ativo dos alunos. Essas estratégias pedagógicas, alinhadas às contribuições teóricas de Ausubel (2000), Soares (2009) e Wallon (2007), mostram como o ambiente de aprendizagem pode ser utilizado de maneira intencional para promover uma educação mais rica, significativa e humanizadora.

Portanto, o ambiente colaborativo de aprendizagem e a rotina diária da turma 222 não foram apenas ferramentas para a alfabetização e o letramento, mas também elementos que contribuíram para a formação integral dos alunos, fortalecendo seus laços com a cultura local, desenvolvendo sua autonomia e criando condições para que o aprendizado fosse vivido de maneira interativa e prazerosa. Essas práticas, como mostraram as descrições etnográficas, destacam a importância de uma pedagogia comprometida com a individualidade e o contexto dos alunos, promovendo um ensino que vai além do conteúdo e alcança o desenvolvimento humano em sua totalidade.

8.2 As Relações e os Laços

As relações interpessoais entre o professor e as crianças dentro da sala de aula desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na fase da alfabetização. Essas interações dentro de uma sala de aula dialógica não apenas facilitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também moldam o ambiente emocional e social, impactando diretamente na motivação, no engajamento e no bem-estar das crianças. As descrições etnográficas de 2023 destacam como o professor Clodoaldo mediou essas relações de forma sensível e estratégica, criando um ambiente de afetividade, apoio e colaboração entre os alunos. Tais relações, que envolvem tanto as interações entre professor e aluno quanto entre os próprios alunos, foram fundamentais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e socioemocionais.

O papel do professor como mediador e facilitador do processo de aprendizagem é evidenciado nas descrições de 2023, que mostram um professor atento ao bem-estar emocional dos alunos, capaz de construir uma relação de confiança e respeito mútuo. Freire (2019) enfatiza que o educador deve atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas como alguém que cria um ambiente de confiança, diálogo e afeto. Esse tipo de relação, centrada na afetividade, potencializa a aprendizagem, pois cria uma atmosfera em que os alunos se sentem seguros para expressar dúvidas e participar ativamente das atividades.

O professor sempre se mostrou um professor muito disponível, preocupado, afetuoso, dedicado com os seus alunos. Em várias ocasiões, o professor fez uso do afeto para reforçar a autoestima dos alunos, como pode ser observado no excerto 3 uma interação ocorrida no início da aula do dia 15 de março de 2023.

Excerto 3: - Professor: Olha no espelho e fala “Eurico, tu é muito inteligente”. Depois ele pergunta para cada aluno o que eles são e diz para que respondam são alunos inteligentes.

- Professor: Tu és o que?

- Criança: Um aluno inteligente.

O professor fala que muitas vezes os adultos não falam palavras boas, mas que eles mesmos devem se olhar no espelho e dizer palavras boas para si mesmos (Relato da pesquisadora, 2023).

Essas interações contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos e estimula o desejo de aprender. Para Freire (2019), a educação é um ato de amor, e essa abordagem é essencial para que os alunos se sintam valorizados e encorajados a continuar sua jornada de aprendizagem.

Durante o passar do ano foram observadas várias dessas conversas incentivando as crianças a acreditarem em si. E são conversas muito necessárias, pois o processo de alfabetização para alguns não foi um caminho fácil e refletiam em falas depreciativas e desencorajantes, como essa fala transcrita no excerto 4.

Excerto 4: -Criança: Eu nunca vou aprender a ler. (Relato da pesquisadora, 2023)

O processo de alfabetização é uma fase delicada, em que as crianças precisam de apoio emocional e incentivo para superar as barreiras iniciais da leitura e escrita (Soares, 2009). O ambiente afetivo criado pelo professor, em que os alunos se sentem seguros e valorizados, potencializa o desenvolvimento dessas habilidades, pois reduz a ansiedade e o medo de errar, comuns nessa fase de aprendizagem.

Para o professor, não é necessário fazer nada de extraordinário na sala de aula para alfabetizar crianças. De acordo com suas palavras, relatadas no excerto 5:

Excerto 5: Eu simplesmente brinco e trabalho a autoestima deles. Fazendo isso, eles aprendem praticamente sozinhos. (Relato da pesquisadora, 2023).

Conforme destaca Paulo Freire (2019), a educação deve ser uma prática de liberdade e diálogo, onde o respeito e a valorização do estudante são fundamentais. O professor, ao reconhecer as conquistas dos alunos, por menores que sejam, e ao apoiar suas dificuldades com paciência e incentivo, contribui para o fortalecimento da autoestima da criança. Essa relação afetiva torna-se um pilar que sustenta a aprendizagem,

pois as crianças se sentem valorizadas, o que aumenta seu engajamento e interesse pelo processo educativo.

Todos os meses, o professor organizava uma comemoração e fazia questão de dar um presente para os aniversariantes, como pode ser visto na figura 22. Isso fazia com que as crianças se sentissem valorizadas, importantes e lembradas. Segundo o professor, um bolo e um presente eram muito importantes, pois algumas daquelas crianças não teriam nem um bolo, nem um presente em casa, devido a sua realidade financeira e social.

Figura 22: Comemoração de aniversário na turma 222



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A organização da sala em grupos, além de proporcionar ganhos educativos, proporcionava ganhos pessoais, as crianças tinham a oportunidade de conversar, de brincar, de se ajudar, de brigar, de fazer as pazes, de ser criança. Elas podiam interagir umas com as outras, o que, geralmente, não é encorajado em salas de aulas tradicionais, onde os alunos se sentam enfileirados e não devem conversar. O ambiente pensado pelo professor Clodoaldo também proporciona a criação de laços de amizade, como pode ser visto na figura 23, abaixo, na qual se observa duas crianças lendo juntas.

Figura 23: Crianças da turma 222 lendo juntas



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Vê-se, na figura 23, o protagonismo das crianças no processo de alfabetização. Vê-se a criança no papel de quem aprende e no papel de quem ensina, como pregam Vygotsky (2019) e Freire (2019). Vê-se na prática como a mediação e o diálogo facilitam o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. As relações interpessoais, nesse contexto, funcionam como uma ponte que conecta os alunos ao conteúdo e cria um ambiente de aprendizado colaborativo e acolhedor.

As relações interpessoais entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, desempenharam um papel essencial na construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, afetivo e inclusivo ao longo de 2023. A afetividade, o apoio mútuo e a cooperação entre os alunos foram fatores determinantes para o sucesso do processo de alfabetização, garantindo que cada aluno se sentisse valorizado e motivado a participar das atividades. As interações interpessoais, mediadas pelo professor, criaram um espaço de aprendizado dialógico e coletivo, fundamentado nos princípios de Freire (2019) e Vygotsky (2019), que reconhecem a centralidade das relações humanas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.

8.3 A ludicidade em todas as práticas

As práticas lúdicas desempenharam um papel fundamental nas atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo de 2023. Estas não foram meramente momentos de descontração, mas estratégias pedagógicas intencionais, planejadas para promover o

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Conforme apontado por Kishimoto (2014), o brincar, além de ser essencial para o desenvolvimento infantil, é uma ferramenta pedagógica estratégica no ambiente escolar, integrando o aprendizado formal a uma dimensão criativa e significativa.

Ao longo das descrições etnográficas, observa-se que a ludicidade foi utilizada de forma intencional para integrar os conteúdos pedagógicos às vivências das crianças, garantindo um engajamento ativo no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2019), as práticas lúdicas são fundamentais para a internalização de regras sociais e cognitivas em ambientes livres de pressão, permitindo que as crianças avancem em suas zonas de desenvolvimento proximal por meio da mediação e da interação social.

O quadro 12, apresentado nesta seção, sintetiza as práticas lúdicas realizadas ao longo do ano letivo de 2023, evidenciando como essas atividades foram integradas ao currículo escolar de forma reflexiva e criativa.

Quadro 12: Práticas lúdicas realizadas na turma 222 em 2023

Data	Práticas Lúdicas
08/03/2023	Confecção de cartões do Dia da Mulher e Bingo Numérico.
13/03/2023	Sorriso Milionário
15/03/2023	Construção e brincadeira com o brinquedo "Corrupio"
17/03/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
20/03/2023	Construção e brincadeira com o brinquedo Basquete
21/03/2023	Excursão na Casa do Artesão
22/03/2023	Brincadeira de arremesso de peteca para trabalhar conceitos matemáticos.
29/03/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
31/03/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
03/04/2023	Brincadeira Cadê o Rato?
05/04/2023	Construção e brincadeira com o Chocalho
24/04/2023	Caça-palavras e Produção de Poemas baseados no texto Bichos
28/04/2023	Produção de Poemas baseados no texto Bichos e plantio de mudas de Jucá
05/05/2023	Pintura, recorte e colagem
29/05/2023	Dobradura de baleia
02/06/2023	Desenho e pintura
05/06/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
07/06/2023	Brincadeira do gavião.
14/06/2023	Jogos de associação de palavras e imagens
16/06/2023	Atividade de colorir
21/06/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
09/08/2023	Brincadeira Cadê o Rato?
04/09/2023	Caça-palavras e atividade de colorir
06/09/2023	Aula passeio no Sítio do Se Anselmo
08/09/2023	Pintura facial
11/09/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
15/09/2023	Jogos de alfabetização e matemática
18/09/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
20/09/2023	Música Tô em Macapá e plantação de semente
22/09/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
29/09/2023	Desenho e pintura sobre a germinação da semente
02/10/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
04/10/2023	Brincadeira "Chave de Roma", Leitura de palavras de cabeça para baixo e Música Anjos da Guarda
06/10/2023	Dedoches e encenação de histórias em duplas.
11/10/2023	Exibição do filme Luca.
30/10/2023	Escrever um recado na agenda do colega
01/11/2023	Dinâmica: soletrar o nome da imagem sorteada
06/11/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
09/11/2023	Atividade lúdica com um aluno no papel de professor para a prática de soletração.
13/11/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
14/11/2023	Leitura de frases de trás para frente.
16/11/2023	Caça-palavras

21/11/2023	Plantação de mudas de cacto e registro da plantação na agenda, encenação do texto Lápis cor de pele.
23/11/2023	Caça-palavras e cruzadinha sobre consoantes mudas.
27/11/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
28/11/2023	Construção e brincadeira com o brinquedo Paraquedas
04/12/2023	Brincadeira História da Serpente
05/12/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
11/12/2023	Soletrando
12/12/2023	Bingo numérico e bingo de palavras
14/12/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
18/12/2023	Nenhuma prática lúdica explícita.
19/12/2023	Pintura, recorte e colagem

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Cada prática listada no quadro 12 demonstra o esforço do professor ao utilizar o lúdico como mediador no processo de alfabetização e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e motoras. Por exemplo, a construção de brinquedos como o Corrupio e o Paraquedas permitiu às crianças explorar conceitos ortográficos e fonológicos de maneira prática e significativa, conectando a abstração da língua escrita a objetos concretos. Essa abordagem reflete a mediação por meio de artefatos, conforme descrito por Vygotsky (2019), que considera os artefatos mediadores essenciais no processo de internalização do conhecimento, possibilitando que as crianças interajam com o mundo de forma mais estruturada e significativa. Adicionalmente, atividades como o Bingo Numérico e o Soletrando demonstram a intencionalidade do professor em utilizar jogos como recursos pedagógicos. Huizinga (2019) enfatiza que o jogo é uma manifestação cultural essencial que promove aprendizado espontâneo e engajado, contribuindo para a formação integral do indivíduo.

Essas práticas também destacam o esforço contínuo do professor em promover inclusão e participação de todos os alunos, o que reflete a mediação intencional do professor, que, conforme Vygotsky (2019) e Freire (2019), cria oportunidades para que os alunos interajam em um contexto social rico e diversificado, desenvolvendo suas competências por meio da colaboração e do diálogo.

Nas subseções seguintes, as práticas destacadas no quadro 12 são exploradas detalhadamente, à luz dos dados coletados e dos referenciais teóricos que embasam a pesquisa. Cada subseção abordará aspectos específicos das práticas lúdicas observadas ao longo do ano letivo. Primeiramente, será analisado o resgate de brincadeiras antigas, destacando como essas práticas culturais tradicionais conectaram as crianças às suas raízes enquanto promoviam o aprendizado. Em seguida, a discussão se volta para os jogos de alfabetização, evidenciando como essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura e escrita.

Outras subseções examinam a construção de brinquedos, refletindo sobre como o fazer manual estimulou habilidades motoras e cognitivas, e as encenações, que desempenharam um papel significativo no desenvolvimento linguístico e socioemocional dos alunos. Por fim, será analisado como algumas atividades inicialmente não lúdicas acabaram se transformando em momentos de aprendizagem significativa por meio do brincar, revelando a flexibilidade e a criatividade do professor no uso de estratégias pedagógicas lúdicas.

Essas análises visam aprofundar a compreensão sobre o impacto das práticas lúdicas no processo de alfabetização, considerando os avanços das crianças ao longo do ano letivo.

8.3.1 O resgate de brincadeiras antigas

O resgate de brincadeiras antigas no contexto educacional tem ganhado destaque como uma estratégia pedagógica valiosa para a alfabetização e o desenvolvimento integral das crianças. Essas brincadeiras, transmitidas de geração em geração, carregam elementos culturais e sociais importantes, transmitindo valores e tradições que conectam as crianças à sua história e comunidade e ajudando a moldar as identidades individuais e coletivas (Geertz, 2008), e promovem habilidades cognitivas, motoras e sociais que são fundamentais para o aprendizado (Kishimoto, 2017), (Vygotsky, 2019).

As brincadeiras antigas não apenas preservam o patrimônio cultural, mas também oferecem oportunidades para que as crianças explorem conceitos abstratos de maneira concreta e significativa (Vygotsky, 2019). No processo de alfabetização, essas práticas podem ser usadas para trabalhar a consciência fonológica, além de desenvolver habilidades motoras (Ferreiro, 2016). Além disso, essas brincadeiras são altamente colaborativas, promovendo a interação entre as crianças e fortalecendo suas habilidades sociais (Vygotsky, 2019).

Algumas das brincadeiras que o professor desenvolvia em sala de aula eram um resgate da sua infância no campo. Duas brincadeiras se destacaram pela simplicidade e pelo alto nível de engajamento das crianças ao brincar. A primeira é uma brincadeira de pega-pega chamada “Cadê o Rato?”, que geralmente era utilizada pelo professor no final das aulas quando sobravam alguns minutos livres, e acontecia de acordo com o excerto 6, ilustrada na figura 24:

Excerto 6: as crianças formaram uma fila e uma delas ficou de fora. Quem ficou fora da fila perguntou: “Cadê o rato?”. E o primeiro da fila respondeu: “Está lá atrás”. A criança de fora perguntou: “O que que faz?” O primeiro

da fila responde: “Corre atrás”. A criança de fora correu até o final da fila para pegar o último colega, que disparou até o início da fila para fugir do pegador. Quando o fugitivo chegava ao início antes do pegador, ele estava a salvo. Se não, saía da brincadeira. O próximo a perguntava “cadê o rato?” é quem estava no começo da fila (Relato da pesquisadora, 2023).

Essa é uma brincadeira de rua que as crianças da turma 222 não conhecia até o professor propor e ensiná-las como brincar. É uma brincadeira que não requer recurso algum além das próprias crianças e da vontade de brincar, mas que além de trabalhar o corpo, a coordenação motora, envolve rimas, que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da consciência fonológica, contribuindo para a internalização de padrões de som e palavras, essenciais para a alfabetização. Além disso resgata uma cultura infantil que já não se vê mais sendo praticada.

Figura 24: Crianças da turma 222 participando da brincadeira Cadê o rato?



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Observou-se que apenas de citar a brincadeira, as crianças já se animavam de uma forma indescritível, e logo se colocavam a arrumar a sala para a brincadeira, pois precisavam abrir espaço para poderem correr, para serem crianças dentro do processo complexo que é a alfabetização. Conforme Kishimoto (2014), o brincar é atividade essencial para a infância, pois permite que as crianças construam seu conhecimento e entendam o mundo ao seu redor. Ao resgatar brincadeiras tradicionais, o professor também conecta a aprendizagem ao cotidiano e à cultura dos alunos, promovendo uma educação significativa e contextualizada. Para Kishimoto (2017), a ludicidade favorece a

internalização de conceitos e a autonomia das crianças, uma vez que elas aprendem de forma ativa e engajada.

O resgate de brincadeiras tradicionais também contribui para a preservação e valorização da cultura local, uma vez que trazem consigo histórias e saberes populares que integram as crianças à sua comunidade e ao seu contexto histórico. Conforme apontado por Huizinga (2019), o jogo é uma parte fundamental da cultura, constituindo um elemento essencial na formação das sociedades humanas. Ao integrar essas brincadeiras ao ambiente escolar, o professor garante que esse conhecimento cultural seja passado para as novas gerações, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades importantes para o desenvolvimento infantil.

A segunda brincadeira se chama “Chave de Roma”, trabalha principalmente a memória e ocorreu da seguinte maneira, descrita no excerto 7:

Excerto 7: O professor explicou que falaria uma frase e o aluno da vez deveria repetir:

- A chave de Roma.

- Em Roma tem uma rua.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa. Na mesa tem uma gaiola.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa. Na mesa tem uma gaiola. Na gaiola tem um ninho.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa. Na mesa tem uma gaiola. Na gaiola tem um ninho.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa. Na mesa tem uma gaiola. Na gaiola tem um ninho. No ninho tem dois passarinhos.

- Em Roma tem uma rua. Na rua tem uma casa. Na casa tem uma mesa. Na mesa tem uma gaiola. Na gaiola tem um ninho. No ninho tem dois passarinhos. Os dois passarinhos têm dois ovinhos.

Depois as frases vão de trás para a frente na negativa:

- Dois passarinhos não tem dois ovinhos.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa. Mesa não tem sala.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa. Mesa não tem sala. Sala não tem casa.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa. Mesa não tem sala. Sala não tem casa. Casa não tem rua.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa. Mesa não tem sala. Sala não tem casa. Casa não tem rua. Rua não tem Roma.

- Dois passarinhos não têm dois ovinhos. Dois ovinhos não têm ninho. Ninho não tem gaiola. Gaiola não tem mesa. Mesa não tem sala. Sala não tem casa. Casa não tem rua. Rua não tem Roma. Roma não tem chave (Relato da pesquisadora, 2023).

No início da brincadeira, o professor não alertou os alunos sobre o crescimento das frases à medida que passava de um aluno para o outro, o que foi uma surpresa divertida para eles. A figura 25 mostra o momento da brincadeira, com as crianças sentadas em semicírculo e o professor pedindo para cada aluno repetir a frase dita por ele.

Figura 25: Crianças da turma 222 participando da brincadeira Chave de Roma



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa brincadeira é uma lengalenga, que nada mais é do que

(...) uma cantilena, uma rima ou um texto curto, na qual se repetem determinadas palavras ou expressões que permitem que a mesma se decore com facilidade. Geralmente estão associadas a brincadeiras e jogos infantis e são transmitidas de geração em geração, havendo algumas que são ditas e cantadas a centenas de anos. (Velhas Lengalengas e Rimas do Arco da Velha, sem data, p. 4).

Dessa forma, as lengalengas são parte integrante da literatura popular, sendo conhecidas por seus textos curtos e rimados. Elas se baseiam no uso lúdico da linguagem oral, utilizando repetições de sons, rimas, palavras ou expressões, bem como de estruturas textuais.

Esse aspecto lúdico desperta o interesse das crianças em explorá-las, o que as torna fundamentais, pois promovem o “desenvolvimento de importantes capacidades cognitivas, motoras, linguísticas ou artísticas, estimulando a criatividade, a imaginação, a inteligência, e a habilidade de comunicação e resolução de problemas” (Leal, 2009, p. 3).

Nesse sentido, as brincadeiras com lengalengas possuem grande valor pedagógico e didático, contribuindo para o aprimoramento da consciência fonológica e linguística das crianças, o que facilita o processo de alfabetização, envolvendo habilidades de compreensão e interação oral, além da identificação e manipulação das estruturas que compõem a linguagem oral e escrita.

Além disso, as brincadeiras antigas costumam ser democráticas, exigindo poucos ou nenhum recurso financeiro, o que as torna acessíveis a todas as crianças, independentemente de sua classe social. Isso reforça o aspecto inclusivo da prática, permitindo que todos participem de forma equitativa, contribuindo para a coesão social e a igualdade de oportunidades dentro da sala de aula.

No contexto da alfabetização, brincadeiras antigas que envolvem rimas, jogos de palavras ou movimento rítmico são especialmente eficazes para desenvolver a consciência fonológica, e ainda ajudam as crianças a identificar e segmentar sons, além de aumentar seu vocabulário e compreensão linguística. Esses momentos também são oportunidades para o desenvolvimento de afetos e laços de amizade, reforçando o papel da escola como um espaço de socialização. As relações interpessoais que se desenvolvem por meio do jogo contribuem para a construção de uma cultura escolar baseada na colaboração e no respeito mútuo, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (Vygotsky, 2019).

O resgate de brincadeiras antigas na alfabetização não é apenas uma forma de tornar a aprendizagem mais divertida, mas uma estratégia pedagógica eficaz que combina cultura, ludicidade e desenvolvimento cognitivo. Essas brincadeiras promovem habilidades essenciais para o processo de alfabetização, como a consciência fonológica e a coordenação motora, ao mesmo tempo em que preservam o patrimônio cultural e social.

Esse resgate feito pelo professor demonstrou que é possível fazer do processo de alfabetização um processo ativo, colaborativo e profundamente conectado à cultura e às experiências de vida dos alunos.

8.3.2 Jogos de Alfabetização

A utilização de jogos de alfabetização no processo de ensino da leitura e escrita tem se mostrado uma metodologia altamente eficaz, pois alia o prazer de aprender à motivação e ao engajamento das crianças. Os jogos permitem que as crianças interajam com os conteúdos de forma lúdica, criando situações de desafio e descoberta, essenciais para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o uso de jogos promove a interação social,

uma vez que, geralmente, são realizados em grupo, estimulando a cooperação, o diálogo e a troca de experiências entre os alunos.

Esses jogos foram observados como parte integrante de muitas aulas do professor Clodoaldo na Turma 222 durante o ano letivo de 2023. Como será demonstrado através de algumas figuras a seguir.

Na figura 26 aparece apenas uma criança, mas ao todo havia 3 crianças jogando esse jogo com peças triangulares, nas quais cada linha continha uma imagem ou uma palavra. O objetivo desse jogo era encaixar todas as peças de forma que a palavra e a imagem fossem combinadas de forma correspondente. O desafio se tornava maior pelo formato das peças fazendo com que uma peça precisava combinar com três outras.

Figura 26: Criança da turma 222 brincando com um jogo de leitura



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

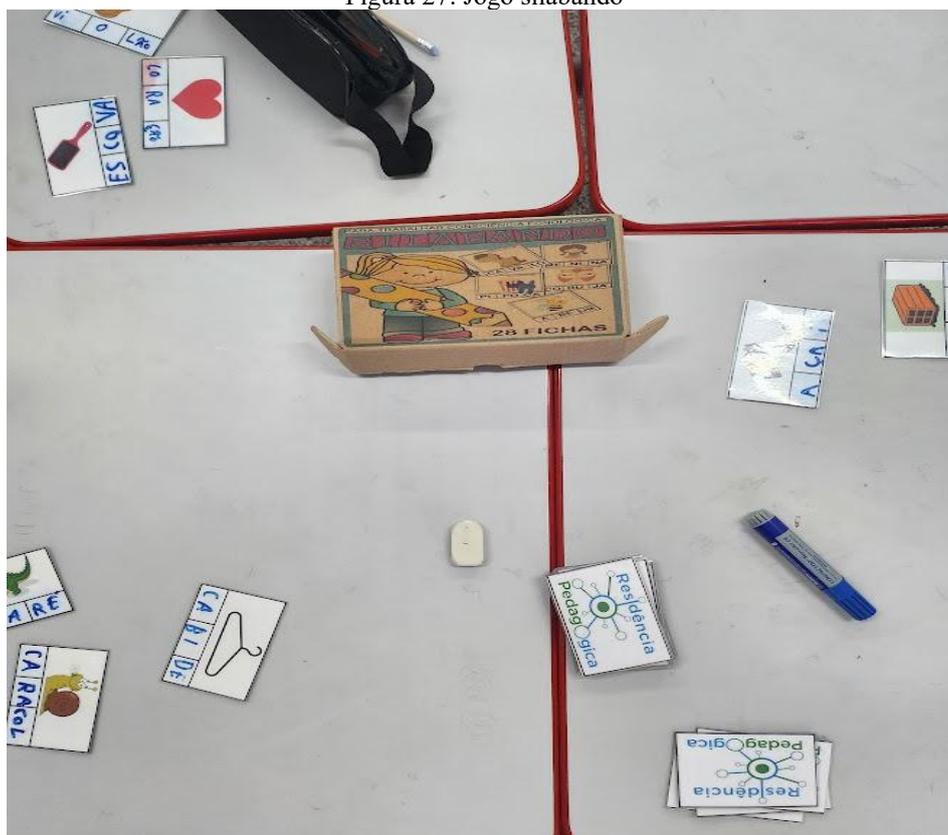
De acordo com Soares (2009), o processo de alfabetização envolve tanto a habilidade de identificar os sons das letras (fonemas) quanto a capacidade de associá-los às suas representações gráficas (grafemas). Os jogos de combinação de imagens e palavras ajudam a consolidar essa relação, pois, ao vincular uma imagem a uma palavra, a criança passa a compreender que as letras juntas formam palavras que nomeiam objetos, animais, pessoas e ações. Essa associação visual facilita a memorização e o reconhecimento de palavras, tornando a leitura um processo mais natural e prazeroso.

Por exemplo, em um jogo em que a criança deve associar a imagem de um "gato" com a palavra "gato", ela não apenas reforça o reconhecimento das letras e sons que compõem a palavra, mas também desenvolve uma compreensão do significado que ela carrega.

Assim, os jogos de combinação de imagens e palavras são uma excelente ferramenta pedagógica no processo de alfabetização, pois proporcionam um aprendizado lúdico, significativo e interativo. Eles facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento de palavras e a compreensão dos significados, ajudando as crianças a estabelecer conexões entre o mundo visual e a linguagem escrita.

A figura 27 ilustra o jogo “Silabando”, no qual as crianças sorteavam as fichas e precisavam escrever o nome das imagens, separando em sílabas. As fichas eram plastificadas e por isso podiam ser apagadas, fazendo com o jogo pudesse ser reutilizado várias vezes.

Figura 27: Jogo silabando



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Nesse jogo, ao associar a imagem à palavra e, posteriormente, segmentar essa palavra em sílabas, as crianças praticam o reconhecimento das unidades sonoras que compõem a linguagem falada. Esse processo contribui diretamente para a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que a alfabetização envolve a compreensão de que as palavras

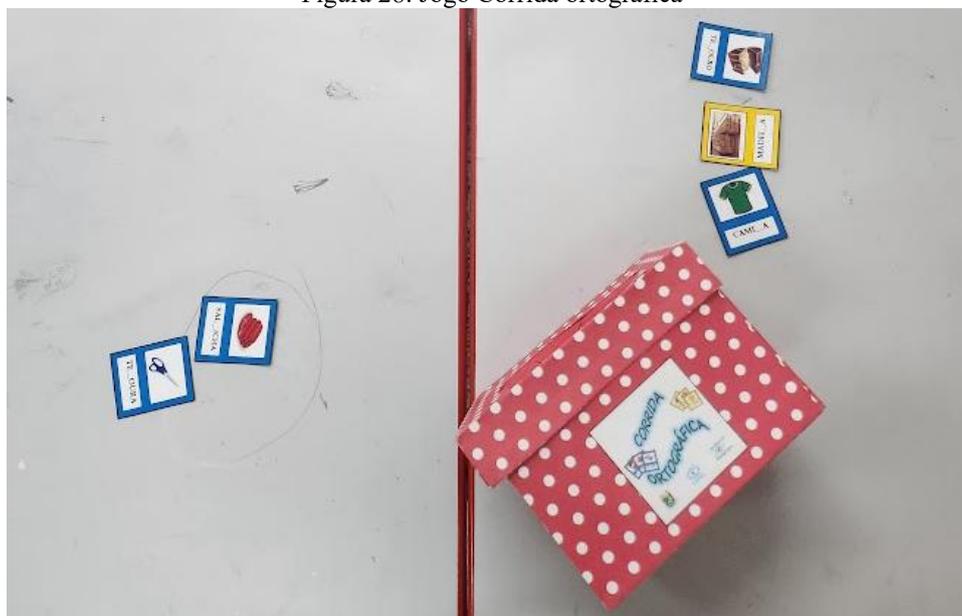
faladas podem ser divididas em segmentos menores, como sílabas e fonemas, que correspondem às letras e combinações de letras na linguagem escrita.

Além disso, o ato de escrever as palavras e separar as sílabas promove a prática de habilidades motoras e cognitivas. Emilia Ferreiro (2016) argumenta que o processo de alfabetização envolve a construção ativa de conhecimento pela criança, e atividades como o "Silabando" permitem que ela teste hipóteses sobre como as palavras são escritas e como seus sons se relacionam com as letras.

Também, o "Silabando" promove a interação social, uma vez que pode ser jogado em grupos ou pares, com as crianças discutindo entre si as palavras e suas sílabas. Segundo Vygotsky (2019), a interação social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois as crianças aprendem ao se envolver em atividades colaborativas e ao receberem feedback de seus colegas e professores.

O jogo "Corrida Ortográfica", evidenciado na figura 28, é composto por fichas plastificadas com a imagem e o nome de um objeto, nas quais as crianças precisam completar com a letra que está faltando.

Figura 28: Jogo Corrida ortográfica



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa prática lúdica trabalha de forma específica a ortografia de letras que têm múltiplos sons ou variações de uso, desenvolvendo tanto a habilidade de reconhecimento fonológico quanto a compreensão das regras ortográficas da língua portuguesa.

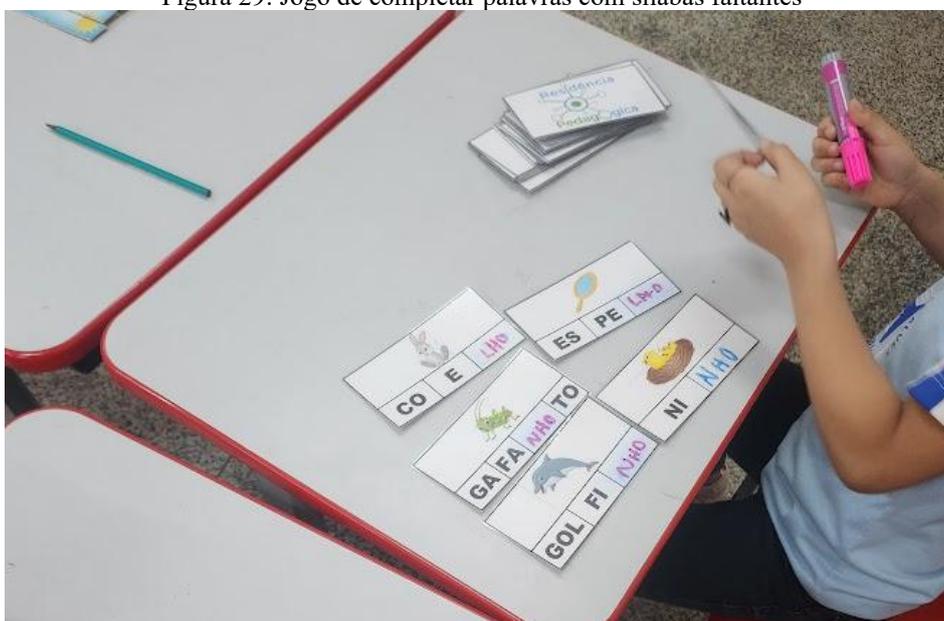
O uso de letras que possuem mais de um fonema ou variações ortográficas reforça o entendimento de que a escrita nem sempre segue uma correspondência simples e direta com os sons, o que ajuda as crianças a internalizarem as regras ortográficas. Segundo

Morais (2004), compreender as variações ortográficas da língua é um passo fundamental para o desenvolvimento da leitura e escrita fluentes, uma vez que a criança precisa perceber que a grafia de uma palavra pode mudar conforme seu contexto fonético ou gramatical.

Ao completar as palavras com as letras corretas, os alunos são desafiados a aplicar essas regras ortográficas e a pensar sobre os diferentes sons que as letras podem representar. Esse tipo de atividade oferece oportunidades para que as crianças cometam erros e aprendam com eles, reforçando o entendimento das regras de escrita e promovendo uma maior autonomia no processo de alfabetização. Segundo Emilia Ferreiro (2016), os erros são parte natural e importante da construção do conhecimento, e o uso de jogos como o “Corrida Ortográfica” permite que as crianças experimentem e aprendam de forma ativa.

A figura 29 mostra um jogo composto por fichas plastificadas com a imagem e o nome correspondente separado por sílabas, no qual a criança de completar o nome com a sílaba que falta. Como pode ser observado, geralmente a sílaba faltante é uma sílaba complexa.

Figura 29: Jogo de completar palavras com sílabas faltantes



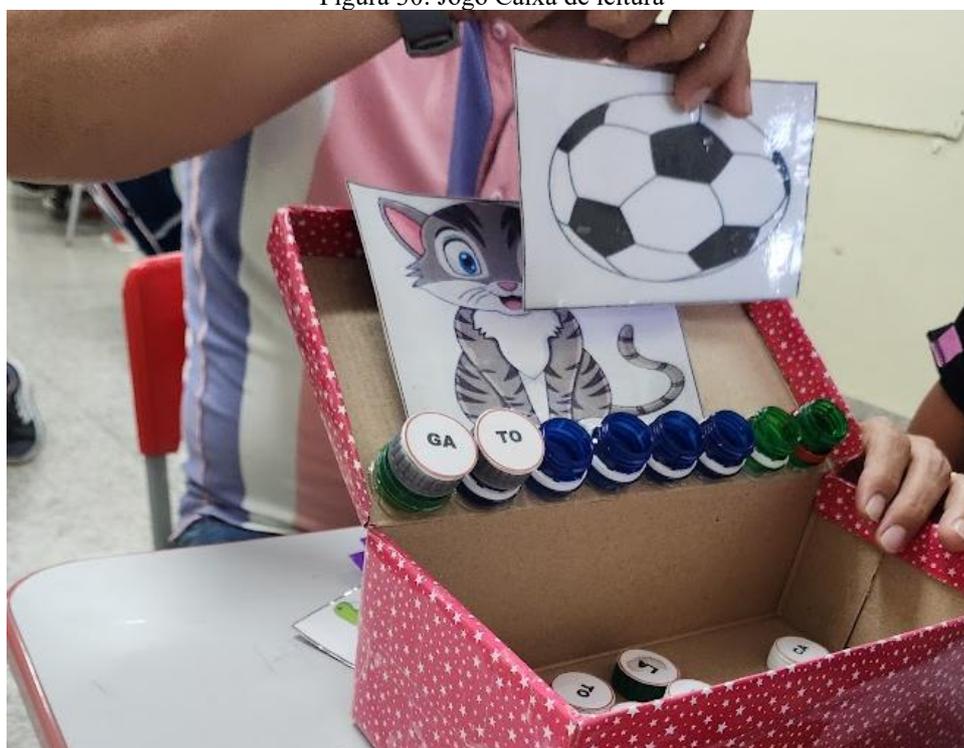
Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Esse tipo de prática lúdica trabalha intensamente a consciência silábica e fonológica, elementos centrais para o processo de alfabetização. O jogo de completar palavras com sílabas faltantes incentiva as crianças a pensar nas partes sonoras das palavras e, ao mesmo tempo, a associá-las às suas representações gráficas.

Nesse caso, a sílaba ausente é uma sílaba complexa, que envolvem encontros consonantais (bl, cr, tr) ou dígrafos (ch, lh), o que exige que a criança aplique seus conhecimentos fonológicos para identificar corretamente o som e grafá-lo. Isso não apenas reforça o conhecimento das regras fonéticas e ortográficas, mas também ajuda na memorização da estrutura das palavras e na familiarização com as dificuldades da língua escrita.

O jogo “Caixa de Leitura”, ilustrado na figura 30, é uma atividade lúdica composta por uma caixa contendo fichas com imagens e tampinhas de garrafa PET, cada uma marcada com diferentes sílabas. As crianças devem escolher uma ficha com uma imagem e, utilizando as tampinhas, rosquear as sílabas corretas para formar o nome correspondente à imagem sorteada.

Figura 30: Jogo Caixa de leitura



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A principal habilidade trabalhada pelo jogo “Caixa de Leitura” é a consciência fonológica, que envolve a capacidade de segmentar as palavras em unidades menores, como sílabas. Além disso, o ato de manipular as tampinhas e organizá-las para formar as palavras estimula tanto as habilidades motoras quanto as cognitivas.

O jogo também explora a formação de palavras por meio da combinação de sílabas, o que reforça o entendimento das regras ortográficas. Ao associar as sílabas às imagens das fichas, as crianças aprendem a reconhecer padrões comuns nas palavras e a

aplicar esses padrões em situações semelhantes. Morais (2004) afirma que a prática de segmentação e combinação de sílabas ajuda na compreensão das estruturas das palavras e, conseqüentemente, melhora a fluência na leitura e na escrita.

A presença de imagens associadas às palavras também proporciona um suporte visual importante, facilitando a memorização e a associação entre os sons e as letras. Isso é especialmente benéfico para crianças que estão no início da alfabetização, pois o suporte visual serve como um ponto de referência que ajuda a reforçar a correspondência entre a palavra falada e a palavra escrita.

A figura 31 mostra um jogo em que o professor, em rodadas, dividia 6 alunos em grupos de três e distribuía para cada integrante do grupo um cartão com uma sílaba, que eram iguais as entregues ao outro grupo. O objetivo do jogo era formar uma palavra combinando uma sílaba mostrada pelo professor e uma sílaba de um dos integrantes do grupo. Os grupos ficavam no fundo da sala e o professor na frente, assim, a criança que chegasse primeiro com a sílaba que formasse uma palavra, dava 1 ponto para seu grupo.

Figura 31: Crianças da turma 222 participando de um jogo de formar palavras com sílabas



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Nesse jogo, as crianças precisam pensar rapidamente e combinar as sílabas corretas para formar palavras, promovendo a consciência fonológica e a habilidade de segmentação de sílabas, essenciais para o processo de alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1999).

A dinâmica do jogo, onde os grupos competem entre si para formar palavras o mais rápido possível, incentiva o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a identificação rápida de sílabas, além de engajar os alunos de maneira divertida e colaborativa. Segundo Vygotsky (2019), o uso de jogos educativos e a interação social durante o processo de aprendizagem permitem que as crianças internalizem o conhecimento de forma mais eficaz. A motivação gerada pela competição e a recompensa

do ponto para o grupo vencedor fazem com que as crianças se sintam desafiadas e estimuladas a participar.

Além disso, o movimento físico envolvido no jogo, em que os alunos se deslocam pelo ambiente para entregar suas sílabas ao professor, contribui para o desenvolvimento motor e ajuda a manter o foco e a atenção. Kishimoto (2014) afirma que o uso do corpo e do movimento em jogos pedagógicos é crucial para o aprendizado, pois amplia as formas de interação com o conteúdo e torna o processo mais significativo.

Ao propor essa atividade, o professor também trabalha com a ideia de cooperação e trabalho em equipe, já que os alunos precisam colaborar dentro do grupo para ganhar pontos. O trabalho em equipe promove habilidades sociais e comunicativas, essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Freire (2019) destaca a importância do diálogo e da troca de experiências no processo educativo, e o jogo proporciona justamente essa troca, ao permitir que os alunos compartilhem suas estratégias e se ajudem mutuamente. Ademais, os jogos permitiram aos alunos visualizarem e manipularem as palavras, as sílabas, o que facilita a compreensão de conceitos abstratos.

Todos esses jogos utilizados como estratégias lúdicas de mediação pelo professor Clodoaldo durante o ano letivo de 2023, além de promoverem a aprendizagem de conteúdos formais, estimulam a autonomia das crianças ao permitir que elas testem hipóteses, cometam erros e aprendam a corrigi-los de forma independente. O que foi demonstrado através da mediação lúdica do professor é que aprendizagem das crianças da turma 222 ocorreu pela ação, e os jogos permitiram que as crianças explorassem ativamente as relações entre as letras, palavras e frases, favorecendo a construção do conhecimento por elas mesmas e de maneira significativa.

8.3.3 A Construção de brinquedos

Uma das práticas lúdicas mais estruturada e com resultados positivos observada durante a pesquisa de campo foi a construção de brinquedos com materiais reciclados, utilizada pelo professor no processo de alfabetização como um artefato de mediação, especialmente no aprendizado de estruturas ortográficas com sílabas complexas. Foi percebido que essa abordagem combinava a prática lúdica com o aprendizado formal, conectando o contexto concreto dos brinquedos com a abstração da língua escrita, o que facilitou a internalização dos conceitos ortográficos e fonológicos pelas crianças da turma 222.

Inicialmente, será feita a descrição etnográfica dessas práticas lúdicas para posterior discussão sobre a construção de brinquedos.

- **O Corrupio**

Corrupio, currupio, currupicho, bufa-gato, gira-botão, roncador ou roda sonante é o nome de um brinquedo tradicional da cultura popular brasileira que é

Feito com botão de furos ou duas tampinhas de metal, em geral de garrafa, em que são feitos dois orifícios, por onde passa um pedaço de linha fina e resistente, com as pontas amarradas formando um laço. Pode ser feito, também, de cabaça, seguindo a mesma criação. O brinquedo produz som a partir do movimento giratório das mãos e tensionamento da linha. (Oliveira *et al*, 2007).

Não se pode afirmar sobre a origem do brinquedo. Oliveira *et al* (2007) retratam o corrupio como um brinquedo presente nas raízes potiguaras, e Nimuendaju (1996) *apud* Domingues-Lopes *et al* (2015) retrata o brincar das crianças Apinayé citando o mesmo brinquedo.

Os dados apresentados a seguir mostram etnograficamente o trabalho com o brinquedo corrupio como elemento de mediação para a metodologia de alfabetização.

1. A apresentação do brinquedo: na aula do dia 15 de março de 2023, o professor apresenta o brinquedo corrupio e ajuda as crianças a construir cada uma o seu próprio corrupio com o objetivo de trabalhar o dígrafo RR.

2. A construção do corrupio: foram feitos com tampas de garrafas pet (com dois furos previamente feitos), feijão e barbante, como pode ser visto na figura 32. Durante a construção do corrupio, as crianças, em grupos de quatro, se ajudavam e lembravam uns aos outros as instruções de como prosseguir a montagem.

Figura 32: Construção do brinquedo Corrupio



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

3. Metodologia de alfabetização com o currupio: após a confecção do brinquedo e de se divertirem bastante ao brincar com ele (figura 33), as crianças tentam desvendar como se escreve o nome desse brinquedo. As hipóteses que surgiram foram as seguintes: *corrupim, corrupil, corrupia, corrupiu, corrupie, corrupir* e, por fim, *currupio*. Os alunos deveriam soletrar as palavras para que o professor as escrevesse na lousa.

Figura 33: Crianças da turma 222 brincando com o brinquedo Currupio



Fonte: registros do pesquisador (2023)

A partir dessas hipóteses, o professor, não deixa passar nenhuma oportunidade de aprendizado, aproveitou para mediar com as crianças a diferença entre o som do L e do U no final da palavra.

Depois, os educandos deveriam dizer palavras com o mesmo som do dígrafo RR e indicar para o professor se a palavra era escrita com um ou dois Rs. O resultado dessa dinâmica pode ser observado no excerto 8:

Excerto 8: Surgiram palavras como garra, garrafa, carro, barro, barra, mas, também, palavras como: caro, ouro, março, abril, pois algumas crianças levaram em consideração a presença do R na palavra. Nesse último caso, o professor solicita a um aluno com leitura fluente que soletre a palavra, e, então, pergunta para a turma se há um ou dois Rs e pergunta qual a diferença dos sons. Com as respostas corretas da maioria dos colegas de turma, as crianças que erraram conseguem sozinhas perceber seus erros (Relato da pesquisadora, 2023)

Para fixar o conteúdo e a diferença do som de R e RR, as crianças realizaram uma atividade na qual deveriam transformar palavras com um R em palavras com dois Rs, como *caro-carro*.

Essa prática demonstra a relevância da mediação lúdica na alfabetização. Ao utilizar o corripio como artefato cultural e pedagógico, o professor não apenas promoveu a internalização de conceitos ortográficos e fonológicos, mas também estimulou o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais (Vygotsky, 2019). A interação entre os pares e a mediação do professor foram fundamentais para consolidar o aprendizado (Vygotsky, 2019). Kishimoto (2014) destaca que práticas lúdicas, como essa, criam um ambiente descontraído e motivador, essencial para o aprendizado na infância.

- **O Basquete**

Os dados apresentados a seguir mostram etnograficamente o trabalho com o brinquedo basquete como elemento de mediação para a metodologia de alfabetização.

1. A apresentação do brinquedo: na aula do dia 20 de março de 2023, após o intervalo, o professor apresenta o brinquedo, ainda sem nome, e ajuda as crianças a construírem cada uma o seu próprio brinquedo com o objetivo de trabalhar o S no final das sílabas e o dígrafo QU.

2. A construção do brinquedo: o professor cortou com um estilete a parte superior das garrafas pet, fez um furo na lateral de todas elas e entregou uma para cada aluno, junto com um pedaço de barbante. As crianças fizeram uma bola com três folhas de papel, amarraram a bola com um pedaço de barbante e passaram fita adesiva para que ficasse mais estruturada e para segurar o barbante. Após, passaram a outra ponta do barbante pelo furo na lateral da garrafa e com a ajuda do professor, fizeram um nó para que o barbante ficasse no lugar. Por fim, decoraram seus brinquedos com pinceis, como pode ser visto na figura 34. Durante a construção do brinquedo, as crianças, em grupos de quatro, se ajudavam e lembravam uns aos outros as instruções de como prosseguir a montagem.

Figura 34: Crianças da turma 222 construindo o brinquedo Basquete



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

3. Metodologia de alfabetização com o brinquedo: após a confecção do brinquedo e de se divertirem bastante ao brincar com ele (figura 35), as crianças precisam nomear o brinquedo. As opções que surgiram foram as seguintes: *CestaBall* e *Basquete*. Por maioria de votos, o nome escolhido foi *Basquete*. Então os alunos deveriam soletrar a palavra para que o professor as escrevesse na lousa. O primeiro passo seria descobrir quantas sílabas a palavra tem, ao dizer a palavra lentamente, descobriram que eram 3 sílabas. As hipóteses que surgiram foram as seguintes: *bakete*, *baquete* e, por fim, *basquete*.

Figura 35: Crianças da turma 222 brincando com o brinquedo Basquete



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A partir dessas hipóteses, o professor conversou com as crianças sobre a letra S no final da sílaba e do dígrafo QU.

Na aula seguinte, do dia 21 de março de 2023, o professor levou um cartaz, produzido por ele, da palavra *basquete*, do brinquedo feito na aula anterior. Com esse cartaz, o professor explicou sobre as letras maiúsculas e minúsculas, continuou a ensinar sobre o S no final das sílabas, o dígrafo QU, e separação silábica.

Em seguida, o professor pergunta se eles conhecem palavras com QUE, e que a turma soletra essas palavras. O resultado pode ser observado dessa dinâmica no excerto 9:

*Excerto 9: Surgiram: queijo, queira, quem, isqueiro.
“Agora com QUA”, pediu o professor: - quatro, quarto, quadra, quarterão.
(Relato da pesquisadora, 2023)*

Ao permitir que as crianças construam e brinquem com um objeto que se conecta diretamente ao contexto infantil, o professor cria um ambiente que valoriza a dimensão lúdica e incentiva o aprendizado colaborativo (Kishimoto, 2014). Kishimoto (2014) ressalta que a ludicidade proporciona um espaço de exploração e criatividade, permitindo que as crianças internalizem conceitos complexos de forma significativa.

Durante a confecção e brincadeira com o brinquedo, o processo de nomeação da palavra “Basquete” gerou um momento de reflexão sobre os sons e as letras que compõem o vocábulo. A exploração das hipóteses ortográficas e a mediação do professor para discutir a letra “S” no final das sílabas e o dígrafo “QU” promoveram um aprendizado significativo (Ferreiro, 2016).

A atividade também destaca a importância da integração entre ludicidade e ensino formal. Freire (2019) afirma que a educação deve ser contextualizada e dialógica, permitindo que os alunos construam conhecimentos a partir de suas experiências e interações. O uso do brinquedo basquete exemplifica essa abordagem ao conectar o concreto (a construção e brincadeira com o objeto) à abstração (reconhecimento das letras, sons e sílabas), promovendo uma experiência de aprendizado integrada (Freire, 2019; Ferreiro, 2016; Vygotsky, 2019; Kishimoto, 2014).

- **O Paraquedas**

Os dados apresentados a seguir mostram etnograficamente o trabalho com o brinquedo paraquedas como elemento de mediação para a metodologia de alfabetização.

1. A apresentação do brinquedo: na aula do dia 28 de novembro de 2023, o professor inicia com uma charada, dando dicas para que os alunos adivinhem o que é, e continuam em um diálogo sobre o assunto, como retratado no excerto 10.

Excerto 10: - Professor: É um dispositivo que permite diminuir a velocidade de uma pessoa na atmosfera. Quem sabe o que é?

- Crianças: Paraquedas.

- Professor: Em que tipo de filme. sempre aparece paraquedas?

- Crianças: Policial, ação, herói, soldados, militar.

- Professor: Alguém já viu alguém saltar de paraquedas do avião? De verdade, em um filme, na TV?

- Crianças: Na TV

- Professor: Sentiu vontade de fazer igual? Curiosidade de saber como é?

- Crianças: Não.

- Professor: Alguém sabe quando foi inventado o paraquedas?

- Crianças: 1981, 1943, 1950, 1940.

- Professor: É mais baixo que 1900.

- Crianças: 1874

- Professor: Antes de 1800.

- Crianças: 1799

- Professor: Mais baixo.

- Crianças: 1566
- Professor: Mais alto.
- Crianças: 1699.
- Ninguém acerta.
- Professor: Foi inventado em 1785. Por um francês. E não tinha um mecanismo para diminuir a velocidade. De lá pra cá melhorou muito (Relato da pesquisadora, 2023).

O professor então mostra um paraquedas de brinquedo e como ele funciona, como pode ser observado na figura 36. Os alunos amaram ver.

Figura 36: Professor apresentando o brinquedo Paraquedas



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Então o professor pergunta o que é preciso para fazer um igual. A partir do modelo que viram, respondem: plástico, sacola, fio, pedra.

2. A construção do paraquedas: foram feitos com uma folha de papel celofane, quatro pedaços de barbante amarrados em cada ponta do papel e a outra extremidade em uma pedra, como pode ser visto na figura 37.

Figura 37: Crianças da turma 222 construindo o brinquedo Paraquedas e mostrando ele pronto



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

3. Metodologia de alfabetização com o paraquedas: após a confecção do brinquedo e de brincarem com ele na área comum da escola (figura 38), as crianças voltam para a sala de aula para fazer uma atividade com a palavra Paraquedas.

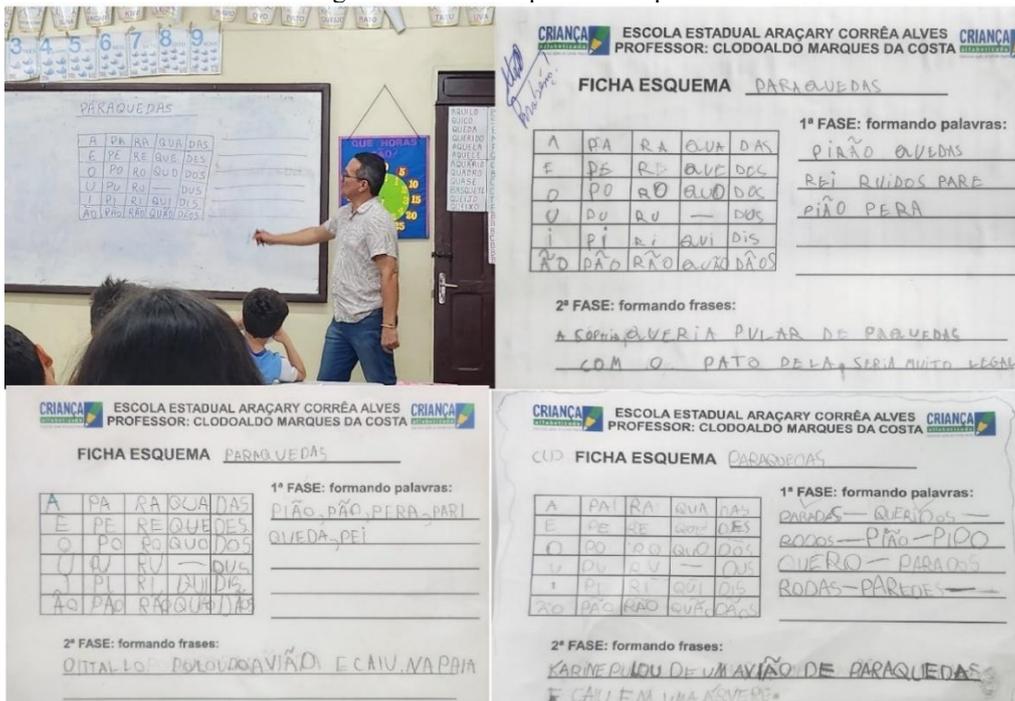
Figura 38: Crianças da turma 222 brincando com o brinquedo Paraquedas



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Primeiro, o professor primeiro chama a atenção dos alunos para a tabela que receberam, e sua composição de linhas, colunas e células. Depois, ele vai para a lousa para mostrar como a tabela seria completada de acordo com as vogais e as sílabas. E com as sílabas das células, os alunos devem formar palavras. Em seguida, o professor cria um desafio de 15 minutos para ver quem escreve mais palavras nesse tempo. Alguns dos resultados dessa atividade podem ser visualizados na figura 39.

Figura 39: Ficha Esquema Paraquedas

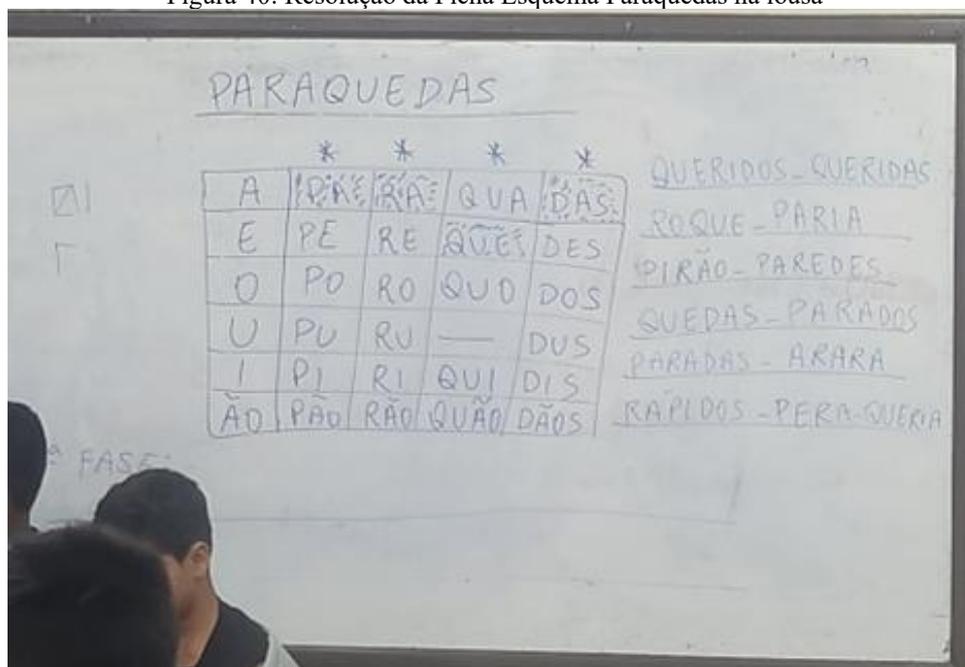


Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Ocorreu que muitos os alunos criaram pseudopalavras. O aluno vencedor escreveu 8 palavras e nenhuma pseudopalavra.

Para finalizar, o professor foi perguntando das crianças as palavras que elas criaram com as sílabas da tabela e foi escrevendo na lousa (figura 40).

Figura 40: Resolução da Ficha Esquema Paraquedas na lousa



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A partir dessas descrições etnográficas de trabalhos com os brinquedos corrupio, basquete e paraquedas como elementos de mediação para a metodologia de alfabetização, percebe-se que nessas aulas reuniram muitos dos conceitos discutidos neste estudo. Observa-se que o professor utiliza o brinquedo como mediador da aprendizagem de conteúdos componentes da alfabetização.

Segundo Brandão (2019), o significado da mediação, para Vygotsky, encontra-se na dinâmica de aprendizagem recíproca entre a criança e outros indivíduos, tornando crucial que os adultos no ambiente social da criança criem oportunidades que envolvam e melhorem a sua compreensão. No caso dessas aulas, o professor proporcionou a dimensão lúdica, de Kishimoto (2014), com um ambiente descontraído, mas ainda sim desafiador que engajou as crianças a aprender a ortografia do corrupio, do basquete, do paraquedas e de várias outras palavras.

Brito (2015) afirma que

a criança age em situações que a levam a aprendizagem, no cotidiano de suas relações, na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura (Brito, 2015. p.65).

O corrupio, o basquete e o paraquedas, nessas aulas foram o artefato, que pode ser ferramentas, materiais, símbolos e linguagem, utilizado na mediação da aprendizagem no processo de alfabetização. Para Vygotsky (2019), o artefato representa um dos pilares fundamentais na compreensão da forma como as crianças adquirem conhecimento e desenvolvem suas habilidades uma vez que eles servem como mediadores entre o aprendiz e o mundo exterior, funcionando como extensões do pensamento e da capacidade cognitiva, permitindo que o indivíduo resolva problemas, compreenda conceitos complexos e interaja com o ambiente de maneira mais sofisticada.

Ainda, o processo de construção desses brinquedos possibilitou às crianças o “saber fazer”, no qual, através da mediação do adulto, a criança “move suas mãos, seu corpo, direciona sua visão, atenção e também o cérebro” (Kishimoto *apud* Brandão 2019. p. 140), isto é, direcionou toda a prática e atenção das crianças para o processo de construção não só do brinquedo, mas do conhecimento.

Através do corrupio, do basquete e do paraquedas, como artefatos mediadores, as crianças internalizaram um novo conhecimento sobre o dígrafo RR, o S no final das sílabas, o dígrafo QU, adquiriram novas habilidades motoras ao construir os brinquedos, e habilidades de leitura e escrita à medida que são orientadas pelo professor e/ou pelos seus pares mais competentes, como pôde ser observado durante a descrição etnográfica dessas aulas.

O professor em nenhum momento deu as respostas ou só fez uma explicação, as aulas foram conversas, diálogos que conduziram os alunos a chegarem nas respostas, a entenderem as diferenças e construir seu próprio conhecimento, da mesma forma como pregava Paulo Freire (2019) que visualiza o professor mediador como aquele que incentiva o diálogo, desafia e provoca os estudantes a pensar criticamente sobre a realidade, criando um ambiente propício para que os alunos se engajem ativamente na construção do conhecimento, além de estimular a curiosidade e a reflexão, promovendo a participação dos estudantes. Os erros são utilizados como mais uma oportunidade de aprender.

Ao explorar essas práticas durante a pesquisa de campo, observou-se que a combinação de atividades manuais com a alfabetização formal promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde o concreto dos brinquedos facilitou a abstração de conceitos linguísticos. Os alunos, ao construir seus próprios brinquedos, internalizaram o conhecimento por meio de interações com seus pares e com o professor, consolidando habilidades de leitura e escrita, além de desenvolverem competências motoras. Esse

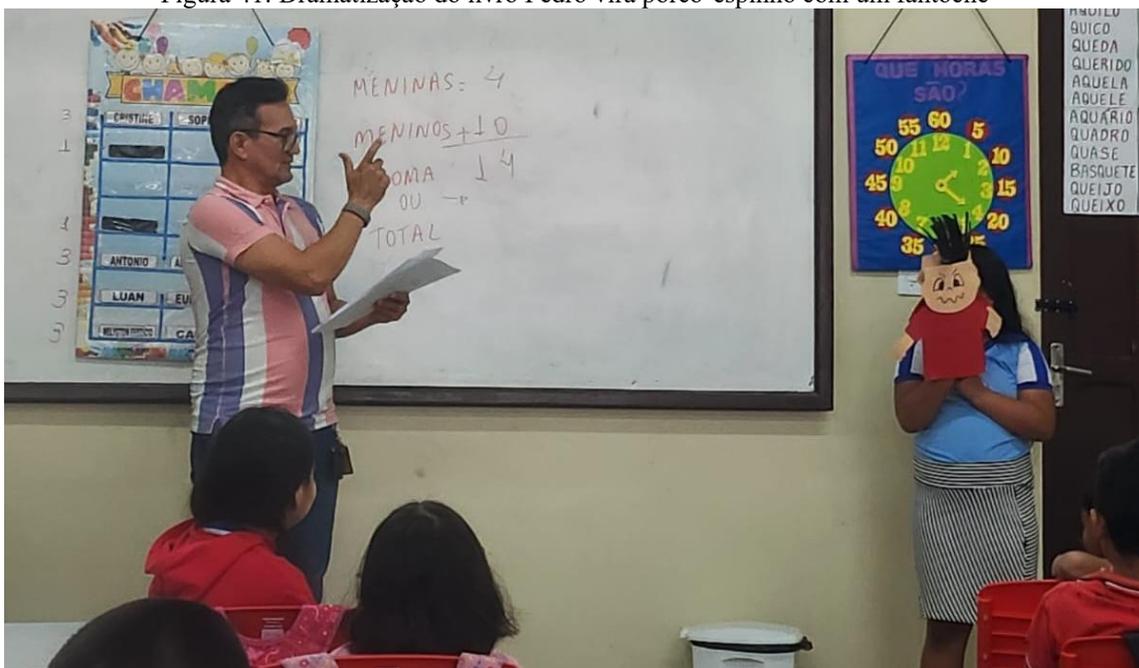
método exemplifica a importância da mediação lúdica na alfabetização, evidenciando o papel ativo do professor, que, ao invés de apenas fornecer respostas, instiga o pensamento crítico e o diálogo, criando assim um ambiente de aprendizagem que favorece a participação ativa e o protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento.

8.3.4 As Encenações

As práticas de encenação realizadas pela turma 222 consolidaram-se como uma estratégia pedagógica inovadora e transformadora no processo de alfabetização. Essas atividades uniram ludicidade, aprendizado e colaboração, oferecendo aos alunos experiências significativas e culturalmente relevantes. Durante o período observado, as encenações de histórias como *A lenda da Mandioca* (23/11/23), *Pedro Vira Porco Espinho* (04/09/2023), *Lápis Cor de Pele* (21/11/2023) e *Rapunzel e o Quibungo* (28/11/2023) criaram oportunidades para que os alunos vivenciassem o aprendizado de maneira dinâmica e participativa, conectando os textos às suas realidades e experiências pessoais. Algumas delas serão descritas e discutidas com mais detalhes a seguir.

No dia 04 de setembro de 2023, a leitura de *Pedro Vira Porco Espinho* foi realizada com a mediação de fantoches. Enquanto o professor narrava a história, um aluno dramatizava os acontecimentos com o uso de um fantoche, incorporando o personagem principal. como pode ver visualizado na figura 41.

Figura 41: Dramatização do livro Pedro vira porco-espinho com um fantoche



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa atividade não apenas despertou o interesse da turma, mas também permitiu que a narrativa ganhasse vida, ampliando a compreensão do texto.

De forma semelhante, no dia 21 de novembro de 2023, o texto *Lápis Cor de Pele* foi lido coletivamente, seguido de uma dramatização em que o professor assumiu o papel de narrador, e os alunos interpretaram as falas dos personagens. Essa prática foi inserida no contexto da Consciência Negra, promovendo reflexões sobre diversidade e inclusão.

No dia 28 de novembro de 2023, a dramatização de *Rapunzel e o Quibungo* contou com múltiplas fases: inicialmente, a pesquisadora narrou a história enquanto residentes interpretavam os papéis, e, posteriormente, os próprios alunos encenaram e improvisaram falas sob a narração do professor, como pode ser observado na figura 42.

Figura 42: Crianças da turma 222 encenando a história de Rapunzel e o Quibungo



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essas encenações descritas e ilustradas pelas figuras 41 e 42, configuraram-se como vivências lúdicas que aproximaram os alunos das narrativas, favorecendo a internalização dos conteúdos de forma significativa. Sob a perspectiva de Vygotsky (2019), as dramatizações ampliaram a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao proporcionar interações em que alunos menos experientes puderam observar e aprender com os mais habilidosos, enquanto aqueles que assumiram papéis mais ativos consolidaram seus conhecimentos e habilidades. Esse ambiente colaborativo contribuiu para a construção coletiva do aprendizado e para o fortalecimento de competências como expressão verbal, interpretação textual e autoconfiança.

As encenações também se destacaram como práticas que integram aspectos do "mimicry", descrito por Roger Caillois (2017) como uma forma de brincadeira que envolve imitação e interpretação. Na dramatização de *Lápis Cor de Pele*, por exemplo, os alunos recriaram situações do texto, promovendo uma vivência simbólica que

estimulou a reflexão crítica sobre representatividade e inclusão. Por meio da imitação dos personagens e da simulação de interações sociais, as crianças conectaram-se emocionalmente ao conteúdo, transformando-o em aprendizado significativo (Ausubel, 2000). Essa prática reforçou a construção da identidade e da criatividade em um ambiente seguro e propício à experimentação.

No contexto das encenações, Huizinga (2019) destaca o jogo como uma manifestação cultural essencial, capaz de criar e transformar significados. Durante a atividade com *Pedro Vira Porco Espinho*, o fantoche permitiu que os alunos explorassem a narrativa de maneira interativa, gerando significados que transcenderam o texto. Essa prática proporcionou um espaço de aprendizado que valorizou tanto os aspectos técnicos da alfabetização quanto a vivência cultural e emocional das crianças, reforçando a conexão entre os conteúdos escolares e o repertório dos alunos.

Outro elemento central das encenações foi a integração entre leitura e escrita, que se mostrou fundamental no processo de alfabetização. Após a dramatização de *Pedro Vira Porco Espinho*, os alunos, posteriormente, registraram como textos escritos e desenhos as situações que os fazem virar porco-espinho, conectando diferentes formas de linguagem. Essa prática dialoga com as ideias de Magda Soares (2009) sobre as práticas sociais de leitura e escrita, que devem ser contextualizadas e colaborativas. Além de ampliar o repertório linguístico, também fortaleceu a capacidade dos alunos de criar, interpretar e compartilhar ideias.

Além de contribuírem para o desenvolvimento técnico, as encenações desempenharam um papel essencial no fortalecimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Durante a dramatização de *Lápis Cor de Pele*, os alunos discutiram questões de diversidade e representatividade, demonstrando empatia e reflexividade ao se colocarem no lugar dos personagens. Essa prática se alinha à visão de Paulo Freire (2019) sobre a educação como um ato político e transformador, em que o aprendizado forma leitores críticos e cidadãos engajados socialmente.

Apesar dos desafios, como a integração inicial de alunos tímidos ou com dificuldades de leitura, a mediação pedagógica foi crucial para garantir o sucesso das atividades. O professor adaptou as encenações às necessidades individuais, incentivando a participação, aguardando um pouco mais pela leitura, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual cada aluno pôde contribuir de forma significativa. Essa abordagem não apenas incentivou a participação, mas também reforçou o senso de pertencimento e a autoestima das crianças.

As práticas de encenação realizadas na turma 222 demonstraram o potencial transformador da ludicidade no processo de alfabetização. Incorporando elementos culturais, promovendo a colaboração e incentivando reflexões críticas, essas experiências ampliaram as competências técnicas, sociais e emocionais dos alunos. Ao engajá-los em práticas significativas e criativas, as encenações alinharam-se às contribuições teóricas de Vygotsky (2019), Caillois (2017), Huizinga (2019) e Soares (2009), configurando-se como uma ferramenta pedagógica poderosa para formar leitores, escritores e cidadãos críticos, aptos a interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

8.3.5 Acabou virando brincadeira

Durante o ano de 2023, observou-se que muitas práticas pedagógicas realizadas na sala de aula da turma 222 transcenderam seus objetivos iniciais e foram ressignificadas como momentos de ludicidade. Embora não fossem planejadas como práticas lúdicas, a postura do professor e, principalmente, a interpretação criativa das crianças transformaram essas práticas em brincadeiras. Kishimoto (2014) afirma que a ludicidade é uma dimensão essencial na formação da criança, destacando-se no plano da imaginação, onde o brincar mobiliza significados e potencializa aprendizagens.

No ambiente colaborativo e descontraído promovido pelo professor, as crianças exercitavam sua imaginação e criatividade, reinterpretando atividades como desafios e brincadeiras. Exemplos incluem momentos em que o professor pedia palavras com uma letra, sílaba ou som específicos, que rapidamente se transformavam em uma espécie de gincana. A tarefa de soletrar as palavras tornava-se um jogo desafiador; fichas de leitura distribuídas geravam um concurso improvisado; e a chamada diária, cantada ou feita com fichas invertidas, era motivo de entusiasmo e competição saudável. Até mesmo atividades práticas, como o plantio de mudas e sementes, a ser detalhado na subseção a seguir, envolviam uma dimensão lúdica, evidenciada pela alegria das crianças ao manipular a terra.

Um momento emblemático ocorreu em uma aula de março de 2023, na qual os alunos deveriam dizer palavras contendo QU e indicar como eram escritas. A dinâmica, descrita no excerto a seguir, ilustra como a interação espontânea e criativa conferiu uma natureza lúdica à atividade:

Excerto 11: Depois o professor pergunta se se as crianças conhecem palavras com QUE, e que as soletram. Surgem:

Criança: - QUEIJO.

Criança: - QUEIRA

Criança: - QUEM

Criança: - ISQUEIRO.
Professor: - Agora com QUA:
Criança: - QUATRO
Criança: - QUARTO
Criança: - QUADRA
Criança: - QUARTEIRÃO (Relato da pesquisadora, 2023).

Essa prática demonstra como o professor, ao criar um ambiente descontraído e desafiador, proporcionou uma vivência lúdica que engajou os alunos no aprendizado da ortografia de palavras com QU. Esse momento reflete a perspectiva de Kishimoto (2014), que aponta que a ludicidade pode emergir de interações simples, mas intencionais, onde a criatividade e a imaginação são mobilizadas de maneira natural.

A ludicidade, como enfatiza Brian Sutton-Smith (2001), não está limitada a jogos estruturados; ela também emerge das interpretações criativas que crianças e adultos atribuem às atividades. Para o autor, o brincar é multifacetado e serve como uma forma de lidar com as incertezas da vida, promovendo flexibilidade mental e emocional (Sutton-Smith, 2001). No caso da turma 222, atividades aparentemente simples, como listar palavras com QU, RR, LH, tornaram-se um jogo de descoberta e socialização, onde as crianças exploravam suas memórias e vivências. Esse processo transformou as incertezas iniciais em aprendizados consolidados, gerando um engajamento espontâneo e significativo (Vygotsky, 2019).

Além disso, a esfera lúdica permitiu que os alunos se sentissem protagonistas do processo de aprendizado (Kishimoto, 2014; Freire, 2019). As dinâmicas transformadas em lúdicas não apenas facilitaram a aquisição de conhecimentos acadêmicos, como também fortaleceram habilidades sociais e emocionais, como trabalho em equipe, empatia e autoconfiança (Vygotsky, 2019). A postura aberta e receptiva do professor foi fundamental para criar um ambiente em que o brincar e o aprender se entrelçassem de forma orgânica e produtiva (Freire, 2019).

As práticas pedagógicas observadas na turma 222 demonstram o impacto transformador da ludicidade no ambiente escolar, mesmo quando esta não é intencionalmente planejada como estratégia educativa. A postura do professor, somada à imaginação e ao protagonismo das crianças, ressignificou atividades comuns como brincadeiras engajantes e desafiadoras. Esse contexto reafirma a visão de Kishimoto (2014) e Sutton-Smith (2001) sobre o papel central da ludicidade na formação integral da criança, promovendo aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais. A ludicidade emergente no cotidiano escolar não apenas contribuiu para a construção de conhecimentos, mas também reforçou o desenvolvimento de competências essenciais

para a vida, destacando a importância de ambientes educativos que favoreçam a criatividade e a participação ativa dos alunos.

8.3.5.1 *Os plantios*

Ao longo do ano de 2023, a turma 222 realizou diversas atividades de plantio que se destacaram como práticas pedagógicas significativas e multidimensionais. Sob a orientação de um professor com formação em engenharia florestal, essas atividades não apenas introduziram os alunos às dinâmicas do cuidado ambiental, mas também refletiram uma expertise técnica que influenciou a escolha de espécies, o planejamento das atividades e a ênfase no ensino de práticas sustentáveis. A formação desse professor permitiu integrar conceitos científicos de ecologia e manejo sustentável com práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para os estudantes. Além disso, a perspectiva do professor como engenheiro florestal contribuiu para a criação de uma ponte entre o saber acadêmico e o cotidiano escolar, valorizando o papel das plantas na sustentabilidade e no desenvolvimento crítico dos alunos.

Esta subseção explora as diversas experiências de plantio realizadas pela turma, com ênfase no plantio de mudas de cactos, que evidencia como essas práticas foram integradas às metas de alfabetização e desenvolvimento integral dos estudantes.

A primeira experiência de plantio registrada foi em 28 de abril de 2023, quando a turma plantou duas mudas de jucá às margens do canal do Jandiá, como observado na figura 43.

Figura 43: Plantio de mudas de Jucá nas margens do Canal do Jandiá



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa atividade promoveu reflexões sobre a arborização urbana e sua relação com a preservação de áreas verdes em Macapá.

Em setembro, o foco foi o plantio de mudas de mandioca, explorado com mais detalhes na subseção a seguir, conectando os alunos às práticas tradicionais de agricultura da região, o resultado plantio está exposto na figura 44.

Figura 44: Turma 222 com suas mudas de Mandioca



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

No dia 20 do mesmo mês, os estudantes plantaram sementes de urucum, enfatizando a importância das plantas nativas para a cultura e economia local, como se observa a figura 45.

Figura 45: Plantio de sementes de urucum



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Esse plantio tinha como objetivo o registro do plantio e da posterior germinação da semente na agenda das crianças de forma escrita e ilustrada (figura 45).

Nos registros etnográficos se tem a aula do dia 21 de novembro de 2023 que tinha como objetivo trabalhar palavras com consoantes mudas. Para introduzir o conteúdo às crianças, o professor parte da palavra cacto, porém não apenas da palavra falada ou de uma imagem, mas de mudas cacto mostradas aos alunos. Observe-se o excerto de relato da observação etnográfica (excerto 12):

*Excerto 12: O professor traz dois vasos, mostra e pergunta o que é.
Crianças: -É um cacto!
Então, o professor anuncia que eles farão mudas e então distribui vasilhinhos para a turma (Relato da pesquisadora, 2023).*

Em seguida, o professor guiou as etapas do plantio. Primeiro, distribuiu um vaso, uma folha de papel, que deveria ser cortada pelos alunos em um círculo para forrar o fundo do vaso, e uma muda de cacto para cada um. Depois, os alunos encheram seus vasos de terra e arrumaram suas mudas nele. Essa sequência de acontecimentos pode ser visualizada na figura 46.

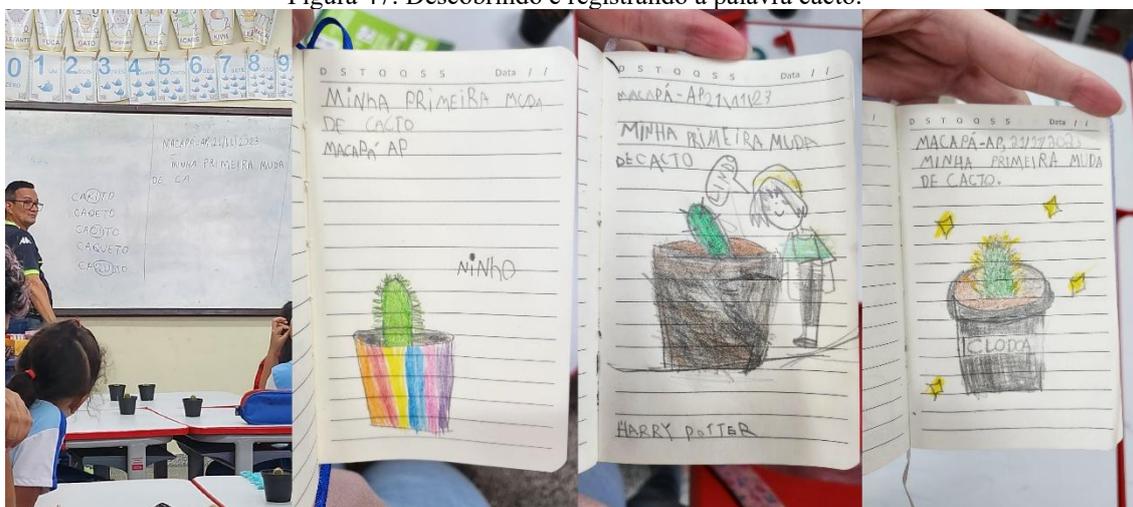
Figura 46: Apresentação e plantio de mudas de cactos



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Ao final do plantio, os estudantes foram incentivados a registrar a experiência em suas agendas. O professor e os alunos construíram coletivamente o modelo de escrita do registro, abordando a palavra cacto e gerando hipóteses ortográficas, como ilustrado na figura 47 e no excerto 13.

Figura 47: Descobrimo e registrando a palavra cacto.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

*Excerto 13: Com a ajuda dos alunos, o professor vai escrevendo no quadro o modelo do registro.
Os alunos dizem o que será escrito e vão soletrando das palavras para que o professor escreva no quadro.
A primeira frase é: Minha primeira muda de cacto.
Na hora de soletrar a palavra Cacto surgiu dúvida e várias hipóteses de escrita.
Criança: - CAKÍTO.
Criança: - CAQETO.
Criança: - CACITO.
Criança: - CAQUETO.
Criança: - CAQUITO.
Após discutir a escrita de cada uma com os alunos, o professor explica que há consoantes que não acompanham vogal, por isso são consoantes mudas.
E então escreve na lousa: CACTO.
E faz a separação silábica: CAC-TO
Em seguida, o professor pede outros exemplos de palavras com consoantes mudas.
Criança: - ÓBVIO.
Professor: - Mais exemplos.
As crianças não souberam dizer.
Então, o professor escreve na lousa: NÉCTAR e ADVOGADO.
Logo as crianças dizem: - LACTEA, PACTO.
O professor faz também a separação silábica dessas palavras (Registros da pesquisadora, 2023).*

Essa abordagem dialógica evidencia os princípios da alfabetização crítica (Freire, 2019), ao transformar um erro em oportunidade de reflexão e aprendizado. Por exemplo, ao discutir a palavra cacto, os alunos propuseram diversas hipóteses ortográficas, como “cakito”, “caqeto”, “cacito”, “caqueto” e “caquito”. O professor em nenhum momento disse que as tentativas da palavra cacto feitas pelas crianças estavam incorretas, ao invés disso, incentivou a análise dos sons e das letras de cada uma, explicou o conceito de consoantes mudas e promoveu a separação silábica. Essa abordagem não apenas esclareceu dúvidas, mas também estimulou o engajamento dos alunos, que se sentiram valorizados por suas contribuições, transformando o erro em uma ferramenta de aprendizado coletivo (Freire, 2019).

Ao partir do cacto, planta, para chegar no ensino de palavras com consoantes mudas, o professor se apropria do uso de temas geradores para estimular a compreensão significativa do mundo, conectando as crianças à sua realidade (Freire, 2019). A discussão sobre consoantes mudas e a separação silábica de palavras ampliaram a compreensão linguística dos alunos (Ferreiro, 2016), enquanto os registros reforçaram a importância do planejamento e da escrita.

A continuidade do tema consoantes mudas se deu no dia 23 de novembro, a fim de reforçar os aprendizados. Sob a liderança de uma residente, sob a orientação do professor, os alunos realizaram uma atividade com um caça-palavras e uma cruzadinha

com palavras que incluíam consoantes mudas, expandindo o vocabulário e aprofundando os conhecimentos adquiridos no plantio. A integração entre o tema ambiental e as práticas de alfabetização demonstra como o professor utilizou sua expertise para conectar o currículo escolar às demandas contemporâneas de educação para a sustentabilidade. Além disso, o uso de artefatos como a muda de cacto exemplifica a mediação material no processo de ensino, conforme indicado por estudos sobre aprendizagem mediada (Vygotsky, 2019).

As experiências de plantio foram cuidadosamente planejadas para combinar o lúdico com o educativo. Gadotti (2008) destaca que a educação ambiental deve ser incorporada ao cotidiano escolar para promover valores de preservação e sustentabilidade. Isso foi claramente observado no plantio de mudas de cacto, onde os alunos vivenciaram o cuidado com o meio ambiente de maneira prática e significativa. O professor incentivou reflexões sobre a importância de ações sustentáveis, conectando os valores ambientais à rotina escolar e ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização de maneira crítica (Freire, 2019). Nessa perspectiva, o plantio de mudas de cacto ofereceu aos alunos a oportunidade de vivenciar o cuidado com o meio ambiente de forma tangível (Gadotti, 2008), ao mesmo tempo em que desenvolveram habilidades cognitivas e sociais (Vygotsky, 2019). A inserção de elementos lúdicos, como o engajamento na manipulação da terra e a criação de registros, evidencia como o brincar e o aprender se entrelaçam para gerar experiências significativas (Kishimoto, 2017).

A ludicidade, conforme Kishimoto (2011), foi explorada como uma linguagem que facilitou a compreensão e o engajamento. Além disso, a utilização de temas geradores, como o plantio de cactos, reforça a importância de conectar o conteúdo escolar às experiências reais dos alunos (Freire, 2019). Essa abordagem pode ter permitido que os estudantes percebessem a relevância do aprendizado em suas vidas cotidianas, favorecendo a construção de uma consciência crítica.

As práticas de plantio realizadas pela turma 222 ao longo de 2023 ilustram a potência de uma abordagem pedagógica integrada, que alia alfabetização crítica, sustentabilidade e ludicidade. Por meio da mediação do professor e da utilização de temas geradores, os alunos foram introduzidos a conceitos ambientais e habilidades linguísticas de maneira contextualizada e significativa. O plantio de mudas de cacto, em particular, exemplifica como experiências práticas podem ser transformadas em momentos ricos de aprendizagem. A formação do professor em engenharia florestal foi fundamental para conectar os saberes ambientais ao currículo escolar, promovendo uma educação que

prepara os estudantes para serem cidadãos críticos e comprometidos com o meio ambiente.

8.4 A Exaltação da Cultura da Amazônia Amapaense e o Desenvolvimento de Identidades Culturais

A valorização da cultura local na educação é fundamental para que os alunos compreendam sua identidade e seu papel na sociedade. Ao longo de 2023, as descrições etnográficas indicam que as atividades realizadas em sala de aula constantemente exaltaram elementos culturais da Amazônia Amapaense, reforçando as raízes culturais dos alunos e promovendo a construção de um senso de pertencimento e identidade. O processo de alfabetização, quando contextualizado e integrado à cultura local, permite que os alunos vejam sentido e relevância nas atividades escolares (Freire, 2019; Geertz, 2008).

As práticas pedagógicas que valorizam os elementos culturais locais, como festivais, brincadeiras tradicionais, mitos e histórias, não apenas fortalecem o vínculo dos alunos com sua comunidade, mas também promovem um senso de pertencimento e identidade. Conforme aponta Hall (2006), a identidade cultural é um processo dinâmico de construção social, no qual os indivíduos e grupos desenvolvem um sentido de quem são, em relação às práticas culturais que compartilham.

Para Freire (2019), o conhecimento não pode ser desvinculado da realidade do estudante. O ato de educar, nesse sentido, passa pelo reconhecimento da cultura e da identidade local como uma forma de promover uma aprendizagem mais significativa. Assim, ao incluir temas como a vegetação amazônica e as tradições culturais do Amapá, o professor não apenas promoveu o aprendizado cognitivo, mas também criou uma oportunidade para que os alunos refletissem sobre suas próprias raízes e a importância da preservação cultural.

Trazer elementos culturais da Amazônia e do Amapá para o contexto escolar, ajuda a criar um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade. Isso é especialmente relevante em um país como o Brasil, onde a pluralidade cultural é imensa. E isso foi observado dentro da sala de aula da turma 222 do professor Clodoaldo durante a observação participante no ano de 2023.

A introdução de elementos culturais da Amazônia Amapaense nas atividades de sala de aula permitiu aos alunos reconhecerem e valorizarem sua própria realidade. Em várias ocasiões, observou-se a presença de temas ligados à fauna, flora e festividades

regionais. Dentre as várias práticas realizadas em sala, destacam-se duas: A pupunha e a mandioca.

- **A pupunha**

A Pupunheira (*Bactris gasipaes*) é uma palmeira com ocorrência natural desde Honduras, na América Central, até a Região Norte do Brasil (EMBRAPA, 2023). Ela

produz frutos ricos em amido e vitamina A (a cor alaranjada da polpa do fruto). O fruto é consumido no café da manhã ou como petisco em outros momentos. Também pode ser usado na confecção de bolos, preparado a partir de uma farinha feita do fruto cozido. O palmito é de excelente qualidade, mas é mais importante no Sudeste do Brasil, onde tem consumo (Flores et al, 2019).

De acordo com informações da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2023), os frutos da pupunha, cozidos em água e sal ou na forma de óleo e farinha, são geralmente consumidos pela população da região Norte do Brasil, tendo como maior mercado consumidor o estado do Amazonas.

Nos registros etnográficos se tem a aula do dia 03 de abril de 2023 que foi sobre o dígrafo NH. Para introduzir o conteúdo às crianças, o professor parte da palavra pupunha, porém não apenas da palavra falada ou de uma imagem, mas do real cacho da fruta. Observe-se o excerto de relato da observação etnográfica (excerto 14):

Excerto 14: Ao mostrar o cacho de pupunha, o professor faz perguntas sobre a vivência das crianças em relação à pupunha: quem gosta, com que frequência comem, como que é feita a pupunha para comer, entre outras; e pergunta qual o nome da árvore da pupunha. Ocorreram duas respostas: PÉ DE PUPUNHA e PUPUNHEIRA. Então, o educador indica que a resposta correta é pupunheira, e conversa com a turma sobre o ciclo da planta desde a semente até a decomposição (Relato da pesquisadora, 2023).

Em seguida, ele pede às crianças que desenhem o cacho de pupunha que eles estão visualizando (figura 48), e que escrevam o nome da fruta e façam a separação silábica.

Figura 48: Cachos de pupunha e desenho do cacho



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Quando o professor pediu que eles escrevessem o nome da fruta, as crianças ainda não haviam visualizado a palavra escrita, logo, eles escreveram de acordo com seus conhecimentos.

Após todos os alunos terminarem de desenhar e escrever, o professor vai até a lousa e pede que a turma o ajude a escrever a palavra. Alguns ainda soletraram apenas com *na* ao invés de *nha*, o professor, então, escreveu das duas formas e solicitou a um aluno com leitura fluente para ler as duas palavras e perguntou se a turma conseguiu identificar a diferença nos sons. Todos conseguiram. Então, ele pergunta outras palavras com o mesmo som. Ocorreram gatinho, farinha, cavalinho, cachorrinho. Ao notar tantos diminutivos, o professor intervém com várias perguntas como mostra o exceto 15:

Excerto 15: O que é um pássaro pequeno? A resposta: passarinho. Ele pergunta, na sequência, o que é uma menina pequena? A resposta: menininha. Então, ele indaga: o que colocamos nas palavras para formar esse diminutivo? A resposta: -inho, -inha (Relato da pesquisadora, 2023).

Na sequência, o professor solicita que as crianças digam palavras que contenham a sílaba *nha*, depois *nhe* e *nho*. As crianças viram essa dinâmica como um desafio, uma brincadeira. Foram ditas as palavras: banheiro, minhoca, galinha, entre outras. E, sempre, as crianças deveriam soletrar a palavra para que o professor escrevesse na lousa.

A fim de fixar o conteúdo, os alunos resolvem um caça-palavras com palavras contendo NH. Eles demonstram gostar bastante dessa atividade.

Essa abordagem do professor, ao partir da vivência das crianças com a pupunha é congruente com o pensamento de Freire (2019), que enfatiza a importância da contextualização e da conscientização, e de Geertz (2008) de que a cultura é interpretada e transmitida por meio de símbolos e significados compartilhados. Ao iniciar com algo familiar, o professor estabelece uma base sólida para a aprendizagem.

Tanto Huizinga (2019) quanto Caillois (2017) abordam a ludicidade como uma prática essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A atividade do caça-palavras, utilizada na aula descrita, incorpora elementos lúdicos, oferecendo desafios, regras e entretenimento às crianças, e tornando a aprendizagem do dígrafo NH mais atrativa e divertida. Como corrobora Souza (2020) quando afirma que o “encantamento que o professor provoca com essas aulas [lúdicas], aproxima o aluno, desperta interesse, abre caminho para a aventura do conhecimento (Souza, 2020. p. 77, grifo da autora)”.

O que foi observado nessa aula foi o reencantamento das crianças com uma fruta tão presente em suas casas, abrindo caminho para conhecimentos botânicos e ortográficos de forma leve, divertida e dialógica.

Analisa-se os educandos no papel de protagonistas na construção do próprio conhecimento, quando eles criam hipóteses de escrita que podem ser confirmadas ou refutadas. O professor permite que as crianças expressem seu conhecimento prévio ao escreverem o nome da fruta, antes de corrigi-las de maneira construtiva, permitindo, assim, com que as crianças explorem e descubram os princípios da escrita de maneira autônoma. Isso se alinha com a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro (2016), que reconhece a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Além disso, os alunos mais avançados sempre ajudam seus pares menos avançados em suas dificuldades e ajudam o professor a convir o conteúdo. Essa interação social desempenha um papel fundamental na abordagem do professor, à medida que ele guia os alunos na compreensão dos sons e na formação de palavras, o que está alinhado com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual denota a distância entre o desenvolvimento atual e o potencial da criança (Vygotsky, 2019).

Observa-se também como a prática da ludicidade não precisa ser uma estratégia elaborada e/ou com muitos recursos. Uma simples dinâmica de dizer palavras que contenham uma sílaba específica, como no caso descrito as com NH, vira uma brincadeira, pois, de acordo com Kishimoto (2014), cria a dimensão lúdica ao fazer um desafio, no qual as crianças devem buscar as respostas, de forma rápida, nas suas memórias, nas suas vivências, no ambiente, e engajando os alunos a participarem mesmo com incertezas. E essas incertezas viram certezas ao longo da brincadeira.

A pupunha como texto cultural gerador destacou a conexão entre a cultura local e a aprendizagem. Ao partir das experiências das crianças com a fruta, o professor estabeleceu uma base sólida para a aprendizagem do dígrafo NH, promovendo também a consciência social e ambiental.

- **A Mandioca**

A mandioca (*Manihot esculenta Crantz*) originária da América do Sul, é o segundo principal alimento energético para cerca de 1 bilhão de pessoas no mundo, e é cultivada em todos os estados brasileiros (EMBRAPA, 2023).

Nos registros etnográficos se tem quatro aulas, no decorrer de agosto e setembro de 2023, sobre a mandioca, trabalhando de forma interdisciplinar os gêneros textuais lenda e receita, em Língua Portuguesa, e o manejo da mandioca, em Ciências.

Na primeira aula de Língua Portuguesa, no dia 28 de agosto de 2023, o professor introduziu a Lenda da Mandioca, utilizando-a para explorar o gênero textual lenda. Após

a leitura individual e em grupo, os alunos dramatizaram a história, e a aula foi finalizada com a pintura da mandioca feita com a palma da mão (figura 49), e com uma explicação sobre a mandioca, destacando sua importância na cultura alimentar do Norte e despertando a curiosidade das crianças sobre o plantio, que seria abordado na aula seguinte.

Figura 49: Pintura da mandioca feita com a palma da mão



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

No dia, 30 de agosto de 2023, na aula de Ciências, as crianças participaram do plantio de mudas de mandioca, aprendendo sobre o preparo, o plantio e o manejo dessa raiz essencial para a subsistência na Amazônia. Cada aluno plantou sua própria muda em um copo plástico e representou o desenvolvimento da planta através de um desenho, como mostra a figura 50, enquanto a aula também abordou a identificação das partes da planta e sua importância na produção de alimentos locais como farinha, tucupi e tapioca. Continuando o conteúdo do manejo da mandioca, o professor apresentou aos alunos o processo de produção da farinha e seus derivados e as ferramentas utilizadas por quem produz a farinha na casa do forno, como: enxada, facão, machado, lenha, forno, peneira, maceira, pilador tipiti, ralo, espremedor, rodo, cuia, litro, e a vassoura. Após essa explicação, as crianças fizeram uma atividade sobre essas ferramentas, ligando a imagem ao nome de cada uma.

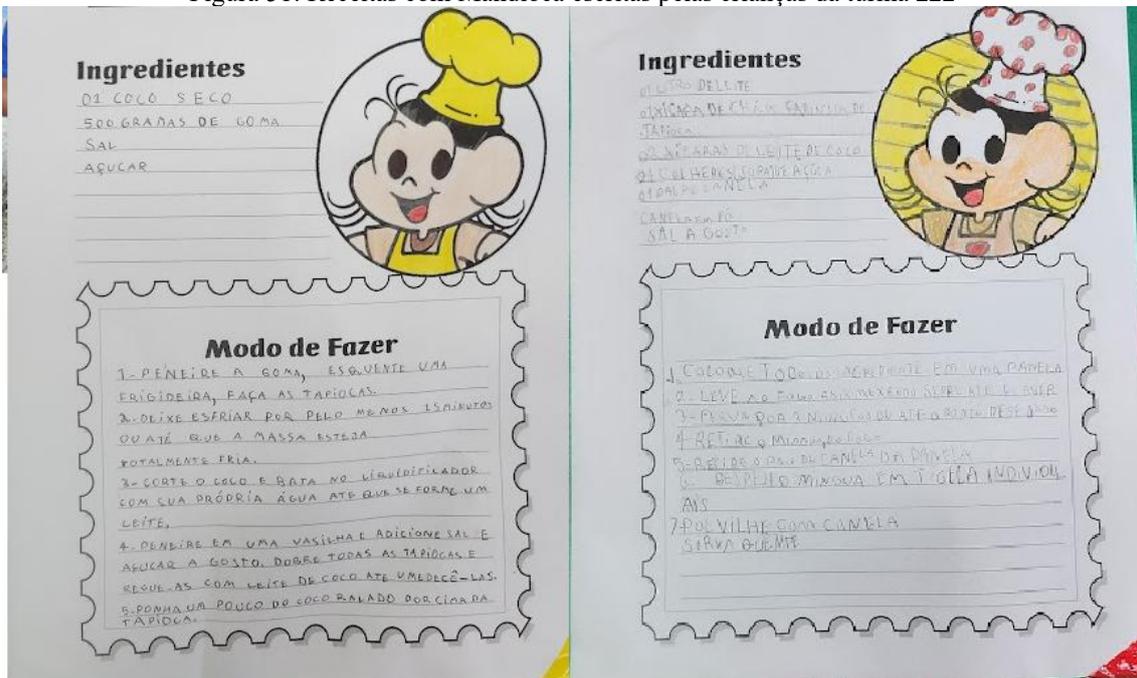
Figura 50: Plantio de mudas de Mandioca e seu registro



Fonte: registros do pesquisador (2023)

Na aula de Língua Portuguesa, no dia 01 de setembro de 2023, o gênero textual receita foi explicado, destacando suas partes principais: ingredientes e modo de preparo. Depois, foi apresentada a receita de bolo de mandioca, a qual os alunos identificaram seus componentes e fizeram a leitura. Em seguida, os alunos escreveram diversas receitas que continham mandioca (figura 51).

Figura 51: Receitas com Mandioca escritas pelas crianças da turma 222



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Após, as crianças, seguindo a receita de bolo da mandioca, orientavam o professor e alguns colegas no seu preparo. Ao final, após o bolo sair do forno, as crianças fizeram a degustação do bolo.

Na quarta aula, no dia 06 de setembro de 2023 o professor organizou uma aula passeio ao sítio do Seu Anselmo (figura 52), onde as crianças observaram o plantio da mandioca, bem como a casa de farinha, na qual é feita a produção de farinha, tucupi e tapioca, além dos animais que lá habitavam.

Figura 52: Aula passeio no Sítio do Seu Anselmo



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A sequência didática culminou na Mostra Cultural em comemoração ao Dia do Folclore, onde as crianças expuseram seus desenhos e receitas, utilizando a cultura da mandioca como tema central, e apresentaram a Dança da Farinha (figura 53), vestindo trajes típicos, integrando assim o aprendizado escolar com a valorização das tradições culturais locais.

Figura 53: Crianças da turma 222 apresentando a Dança da Farinha



Fonte: registros do pesquisador (2023)

A partir do exposto, é possível observar a construção do conhecimento na alfabetização através de uma raiz que se transforma em vários outros produtos e que estão presentes no cotidiano das crianças. Dessa forma, há um enaltecimento da cultura local,

da identidade cultural de crianças da Amazônia amapaense, vindo na sala de aula, algo que eles só veem em casa e que raramente contém nos seus livros didáticos, pois “a cultura amazônica é preterida em relação a culturas consideradas mais desenvolvidas” (Dias, 2015. p. 26), sendo marginalizada, e isso reflete em seu acesso em meios didáticos e de comunicação de distribuição nacional.

Além disso, ao incluir os diálogos sobre o manejo da mandioca, o professor promove a crítica e a consciência social, princípios importantes no pensamento de Giroux (1997), e ambiental. Ao incentivar os alunos a questionar e refletir sobre o que eles conhecem, o professor está capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos e socialmente engajados.

Ao mediar a aprendizagem dos gêneros textuais por meio da dramatização da lenda e da produção do bolo de mandioca, o professor vai além do ensino de conteúdos, inserindo os alunos em práticas sociais significativas (Soares, 2009) e lúdicas. Ao integrar dramatizações no contexto educacional, o professor possibilita que as crianças internalizem conceitos de maneira significativa, explorando a linguagem e a cultura de forma ativa e participativa (Kishimoto, 2017).

A mandioca trabalhada em forma de texto, de desenho, de plantio, de passeio, de dança, entre outros, demonstra como o professor não apenas ensina sobre um alimento essencial da região, mas também contribui para a construção de identidades culturais fortes, à medida que incentiva os alunos a reconhecer e valorizar suas próprias tradições.

Ao partir das experiências das crianças com a mandioca, o professor criou um mundo de novas experiências que subsidiaram o aprendizado de gêneros textuais, o manejo da mandioca desde o plantio até a produção de farinha e os subprodutos derivados. A abordagem de Paulo Freire (2019) de contextualização e conscientização foi claramente evidenciada nesse contexto.

A educação culturalmente relevante é aquela que reconhece e valoriza as culturas dos alunos e utiliza esse conhecimento como base para o ensino e a aprendizagem. Ao trazer elementos da cultura amazônica para a sala de aula, o professor promoveu um ambiente em que os alunos se sentiam representados, o que, por sua vez, aumentou seu engajamento e participação nas atividades escolares.

A interação social desempenhou um papel crucial na construção do conhecimento, com os alunos mais avançados auxiliando os menos avançados. Isso reflete o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2019), que destaca a importância das interações sociais na aprendizagem.

A partir observações e registros das aulas sobre a pupunha e sobre a mandioca, concluiu-se que a ludicidade na alfabetização não só facilitou o aprendizado, mas também promoveu a valorização da cultura local e estimulou a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A interação entre cultura, ludicidade e ensino, como evidenciado neste trabalho, tem o potencial de tornar a educação mais autêntica e transformadora, à medida que os alunos se tornam protagonistas de sua aprendizagem, conectados às suas raízes culturais e engajados em um processo de descoberta e construção do saber.

A exaltação da cultura da Amazônia amapaense ao longo de 2023 não foi apenas um recurso pedagógico, mas uma prática de valorização identitária e de fortalecimento das raízes culturais dos alunos. Ao integrar temas relacionados à fauna, flora, história e costumes da região amazônica, o professor criou um ambiente de aprendizado que reconhece a diversidade cultural e promove uma educação crítica. Essa abordagem permitiu que os alunos não apenas adquirissem conhecimentos escolares, mas também compreendessem melhor sua própria identidade cultural e seu papel na preservação do meio ambiente e das tradições locais.

9 APRENDE SE MAIS BRINCANDO?

Nesta seção, serão apresentados e analisados os resultados da pesquisa sobre o papel da ludicidade na alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia. A análise tem como foco compreender como a ludicidade foi utilizada como mediadora no processo de alfabetização em crianças ao longo do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, residentes na Amazônia Amapaense. Os dados etnográficos observados e registrados no diário de campo compõem a descrição e análise das práticas de leitura e escrita. Os dados documentais coletados por meio das atividades diagnósticas de escrita, realizadas entre agosto de 2022 e novembro de 2023, e por meio dos relatórios finais dos alunos do 2º ano permitiram identificar os principais avanços e dificuldades enfrentados pelas crianças no processo de alfabetização. Esta análise também busca evidenciar o impacto do uso de práticas lúdicas em um período de reconstrução marcado por desafios educacionais impostos pela pandemia de COVID-19.

9.1 *As práticas de leitura*

As práticas de leitura representam um eixo essencial no processo de alfabetização e na formação de leitores críticos, especialmente em contextos escolares que buscam valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento integral dos alunos. Na turma 222, a leitura foi incorporada ao cotidiano pedagógico de forma sistemática, abrangendo atividades que iam desde a decodificação de palavras até reflexões críticas sobre temas culturais e sociais. Essas práticas não apenas visaram o aprimoramento técnico da leitura, mas também buscaram promover o engajamento dos alunos com textos significativos, contextualizados em sua realidade. A análise dessas práticas destaca o papel central da leitura como uma ferramenta mediadora e transformadora, conectando o ato de aprender à vivência dos estudantes e às demandas do mundo ao seu redor.

As práticas de leitura desenvolvidas na turma 222 caracterizaram-se pela variedade de estratégias pedagógicas voltadas à interação dos alunos com textos em diferentes formatos, contextos e modalidades. Realizadas de forma cotidiana, essas práticas reforçam a leitura como um elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem. Todos os dias, os alunos eram expostos a algum tipo de prática de leitura, seja por meio da leitura de comandos de atividades, textos literários, poemas, músicas ou fichas de leitura.

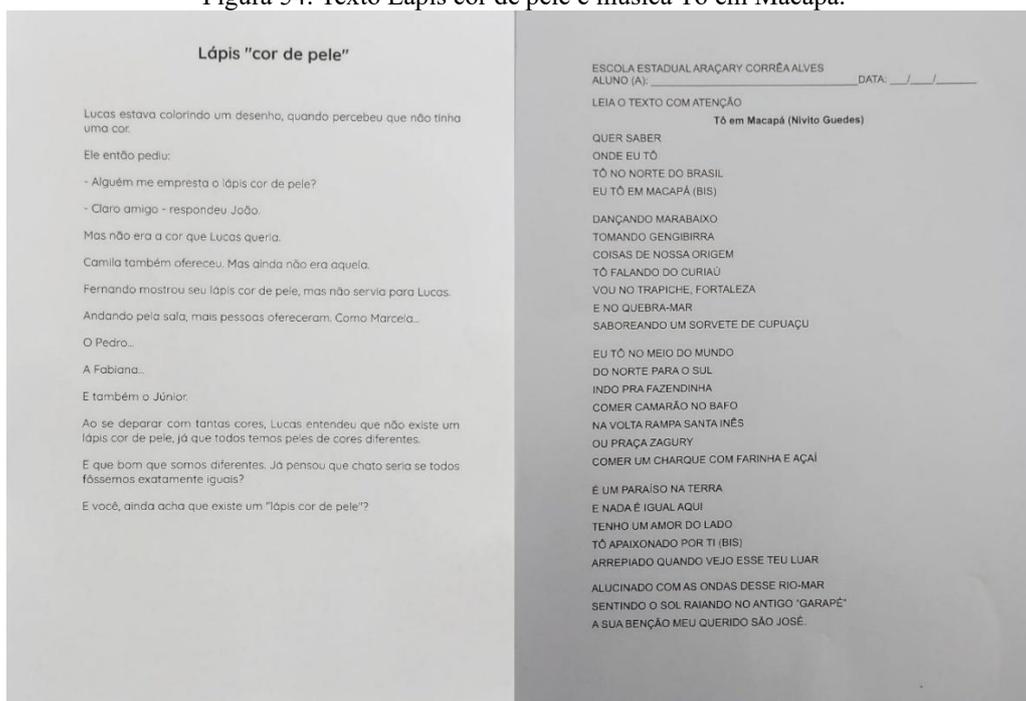
Essa constância reflete a compreensão de que a prática diária é fundamental para a consolidação das habilidades leitoras e para a construção de significados. De acordo

com Ausubel (2000), a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos são relacionados de maneira substantiva e não arbitrária aos conhecimentos prévios, destacando a importância da continuidade e da contextualização das leituras realizadas.

No cotidiano escolar da turma 222, a leitura emergiu como eixo central das práticas pedagógicas, desempenhando diferentes funções e sendo conduzida de formas variadas. Além de promover a decodificação de palavras e frases, as práticas de leitura buscavam conectar os alunos a conteúdos significativos e socialmente relevantes (Soares, 2009). Por exemplo, a leitura de textos informativos, como o folheto sobre atendimento oftalmológico, não apenas introduziu novos vocabulários, mas também envolveu os alunos em temas de utilidade prática, criando uma conexão direta entre o aprendizado escolar e a vida cotidiana. Essa abordagem empoderou as crianças como sujeitos sociais, capazes de interpretar e agir sobre o mundo ao seu redor (Freire, 2019). Assim, ao conectar a leitura à vivência cotidiana, o professor promoveu uma aprendizagem significativa ao integrar os novos conhecimentos ao repertório prévio dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e duradouro (Ausubel, 2000).

A integração da leitura a contextos reais foi outro aspecto marcante das práticas observadas. Atividades como a leitura do texto *Lápis Cor de Pele* e da música *Tô em Macapá*, mostradas na figura 54, exemplificaram a intenção de conectar a alfabetização às experiências culturais e sociais dos alunos.

Figura 54: Texto Lápis cor de pele e música Tô em Macapá.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Freire (2019) argumenta que a leitura deve ser um "ato de leitura do mundo", instigando reflexões críticas sobre as condições sociais e culturais que permeiam a vida dos estudantes. No caso de *Lápis Cor de Pele*, os alunos foram levados a refletir sobre questões de identidade e diversidade, enquanto a música *Tô em Macapá* proporcionou um momento de valorização da cultura local, destacando elementos característicos da região amazônica e promovendo uma relação afetiva com o ato de aprender. Esses temas levaram os alunos a considerar sua posição no mundo e as possibilidades de transformação social, alinhando-se à proposta de Freire de que a alfabetização deve ser um processo libertador.

A diversidade de gêneros textuais foi uma característica estruturante das práticas de leitura na turma 222. Livros literários, histórias em quadrinhos, poemas e fichas de leitura foram explorados de maneira a ampliar o repertório textual e cultural dos alunos. A figura 55 mostra os alunos lendo livros literários, histórias em quadrinho e fichas de leitura da caixa de leitura.

Figura 55: Crianças lendo livros literários, histórias em quadrinho e fichas de leitura da caixa de leitura.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Por exemplo, as leituras dos livros *Leo e a Baleia* e *Rapunzel e o Quibungo* introduziram narrativas envolventes e imagéticas, promovendo tanto o desenvolvimento técnico da leitura quanto a imaginação e a empatia.

A ludicidade permeou muitas das práticas de leitura, tornando-as mais dinâmicas e acessíveis. A leitura de frases na ordem inversa e o uso de jogos para reforçar a leitura

exemplificaram o papel da ludicidade na motivação e no engajamento dos alunos. Kishimoto (2017) ressalta que práticas lúdicas promovem um aprendizado significativo, combinando diversão e desenvolvimento de habilidades. Além disso, o envolvimento dos alunos em atividades como o bingo de palavras e a leitura dramatizada de textos destacou a importância de práticas colaborativas que fomentam o protagonismo infantil e criam oportunidades para a interação social.

As leituras individuais das fichas de leitura, como ilustrada na figura 56, realizadas com a assistência do professor, dos residentes e da pesquisadora, constituíram um aspecto relevante das práticas de leitura na turma 222.

Figura 56: Leitura individual com o professor e com os residentes.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essas atividades tinham como objetivo não apenas exercitar a habilidade de decodificação, mas também diagnosticar o nível de leitura de cada aluno, proporcionando um acompanhamento mais personalizado. Durante essas leituras, o professor e a pesquisadora observaram a fluência, a precisão e a compreensão dos textos lidos pelos alunos, aspectos essenciais para avaliar o desenvolvimento da competência leitora. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que o diagnóstico contínuo das habilidades dos alunos é indispensável para planejar intervenções pedagógicas adequadas.

A assistência de colegas mais fluentes durante as leituras individuais também desempenhou um papel significativo, como pode ser observado na figura 57.

Figura 57: Crianças da turma 222 ajudando seus colegas com a leitura das fichas de leitura



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa prática promoveu a colaboração e incentivou a troca de experiências entre os alunos. Vygotsky (2019) argumenta que interações sociais com pares mais proficientes criam oportunidades de aprendizagem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), possibilitando que os alunos superem desafios com apoio. Além disso, as leituras mediadas por colegas reforçaram o protagonismo infantil no processo de alfabetização, destacando a alfabetização como um processo social e interativo (Soares, 2009).

No final do ano letivo de 2023, o professor cumpriu uma promessa que havia feito aos alunos de dar de presente um livro para cada um que aprendesse a ler, como pode ver visto na figura 58.

Figura 58: Crianças da turma 222 com os livros que ganharam de presente do professor.



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

Essa promessa foi uma forma de recompensar e incentivar o esforço em aprender a ler e em melhorar a leitura. Todos os alunos da turma 222 atingiram algum nível de leitura durante o ano letivo dentro de suas capacidades e limitações. Esses dados de fluência leitora são explorados na seção 9.4.

Dessa forma, as práticas de leitura na turma 222 evidenciam um esforço contínuo para integrar técnicas de alfabetização a contextos significativos e culturalmente relevantes. Essas práticas contribuíram tanto para o desenvolvimento técnico quanto para a formação de leitores críticos e engajados, destacando o papel transformador da leitura na formação de cidadãos críticos e ativos. Contudo, a análise reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as singularidades de cada aluno, garantindo uma alfabetização plena, inclusiva e emancipatória.

9.2 As práticas de escrita

O desenvolvimento da escrita é uma etapa essencial no processo de alfabetização, pois representa não apenas a habilidade de codificar ideias em palavras, mas também a capacidade de utilizar a linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e aprendizagem. Durante o ano de 2023, a turma 222 vivenciou uma variedade de práticas pedagógicas que promoveram o progresso da escrita de maneira contextualizada, lúdica e significativa. Essas atividades, como a escrita de textos individuais e coletivos, a formulação de hipóteses sobre a grafia de palavras e exercícios de soletração, refletem o compromisso do professor em criar um ambiente de aprendizado colaborativo e desafiador. Nesse ambiente, a escrita foi percebida pelos alunos como parte integrante de suas vivências e interações cotidianas.

Sob a orientação do professor, as atividades de escrita foram planejadas e conduzidas com o objetivo de atender às necessidades e características específicas dos alunos, utilizando estratégias que variaram desde a produção de palavras simples até a elaboração de textos mais estruturados. A ludicidade esteve presente em muitas dessas práticas, transformando a aprendizagem em uma experiência prazerosa e engajadora. Ao vincular a escrita a temas e atividades significativos, o professor reforçou a conexão entre o aprendizado escolar e o cotidiano dos alunos, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

As práticas de escrita da turma 222 começaram com atividades voltadas para a consolidação das bases da alfabetização, como o trabalho com fonemas e sílabas complexas. Um exemplo marcante ocorreu em 15 de março de 2023, quando os alunos participaram da construção do brinquedo "Corrupio", atividade que integrou o ensino de palavras com RR e a separação silábica. A abordagem lúdica permitiu que os alunos explorassem a escrita de forma criativa, conectando o aprendizado a um objeto concreto que reforçava o conteúdo trabalhado. Essa prática está alinhada ao pensamento de

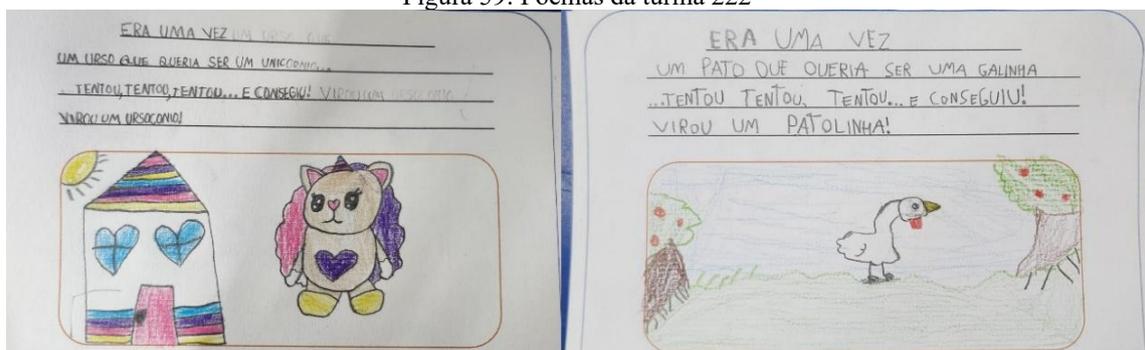
Vygotsky (2019), que defende o papel central da mediação social no aprendizado, especialmente em atividades que promovem a interação e o engajamento ativo dos alunos.

Outras atividades iniciais, como o ditado realizado em 31 de março de 2023, trabalharam com palavras contendo sons nasais. Essa prática fortaleceu a relação entre fonemas e grafemas, além de promover o reconhecimento de padrões sonoros na escrita. Ferreiro (2016) argumenta que atividades sistemáticas e repetitivas, quando bem mediadas, ajudam as crianças a internalizar as regras da linguagem escrita de forma significativa. No contexto dessa turma, o ditado foi complementado por discussões coletivas e a análise de erros comuns, o que incentivou a reflexão crítica sobre o processo de escrita.

O uso de textos curtos também desempenhou um papel importante na introdução dos alunos à escrita. Em 20 de março de 2023, o professor utilizou cartazes com palavras contendo o dígrafo QU, envolvendo os alunos em discussões colaborativas. Essas discussões não apenas incentivaram a reflexão sobre a ortografia, mas também fortaleceram a troca de ideias entre os colegas. A prática reflete a abordagem pedagógica fundamentada em princípios de alfabetização que valorizam a mediação social e a interação como pilares do aprendizado (Vygotsky, 2019). Como Freire (2019) enfatiza, atividades desse tipo promovem a aprendizagem significativa, pois conectam os conteúdos escolares às experiências compartilhadas no grupo.

À medida que o ano avançava, o professor incorporou práticas que estimulavam a criatividade e o entendimento das estruturas textuais. Em 28 de abril de 2023, os alunos produziram poemas inspirados no poema "Bichos", de Francisco Gilson, no qual combina dois animais para formar um terceiro, imaginário. Durante a atividade, o professor explicou os conceitos de verso e estrofe e incentivou os alunos a criarem suas próprias combinações criativas, que podem ser vistas na figura 59, que foram posteriormente compartilhadas e expostas na sala de aula.

Figura 59: Poemas da turma 222



Fonte: Registro da pesquisadora (2023)

Essa prática ilustra o pensamento de Morais (2004), que destaca a importância de estratégias sistemáticas e criativas para o desenvolvimento da escrita. Ao integrar elementos lúdicos e estruturais, a atividade contribuiu tanto para o domínio técnico quanto para o desenvolvimento expressivo dos alunos.

A produção textual coletiva desempenhou um papel essencial no desenvolvimento da escrita dos alunos, permitindo que eles experimentassem a construção de textos em um ambiente colaborativo. Em 8 de setembro de 2023, após uma aula passeio ao Sítio do Seu Anselmo, os alunos participaram da escrita de um texto coletivo sobre a experiência. O professor iniciou o processo com um *brainstorming*, anotando no quadro as contribuições das crianças sobre o que vivenciaram no passeio. Durante essa atividade, ele introduziu o uso de pontuação e a estruturação do texto, lendo as frases sem sinais para que os alunos indicassem onde e qual sinal seria adicionado, solicitando sugestões de outras palavras para melhorar a clareza, pedindo para eles verificassem onde havia mudança de tema para organizar o texto em parágrafos. Após a organização de ideias, a inserção de pontuação, e a divisão dos parágrafos, os alunos escreveram o texto nos seus cadernos, e, na aula seguinte, o professor levou um cartaz com o texto produzido pelas crianças para ser exposto na sala.

Essa prática reflete o conceito de alfabetização de Soares (2009), que enfatiza a importância de situar a escrita em contextos significativos e em práticas sociais. O passeio serviu como ponto de partida para a produção textual, conectando o ato de escrever às experiências reais dos alunos. Essa conexão promoveu um maior engajamento e permitiu que os estudantes vissem a escrita como uma ferramenta para relatar vivências e comunicar ideias, indo além da mera decodificação de palavras.

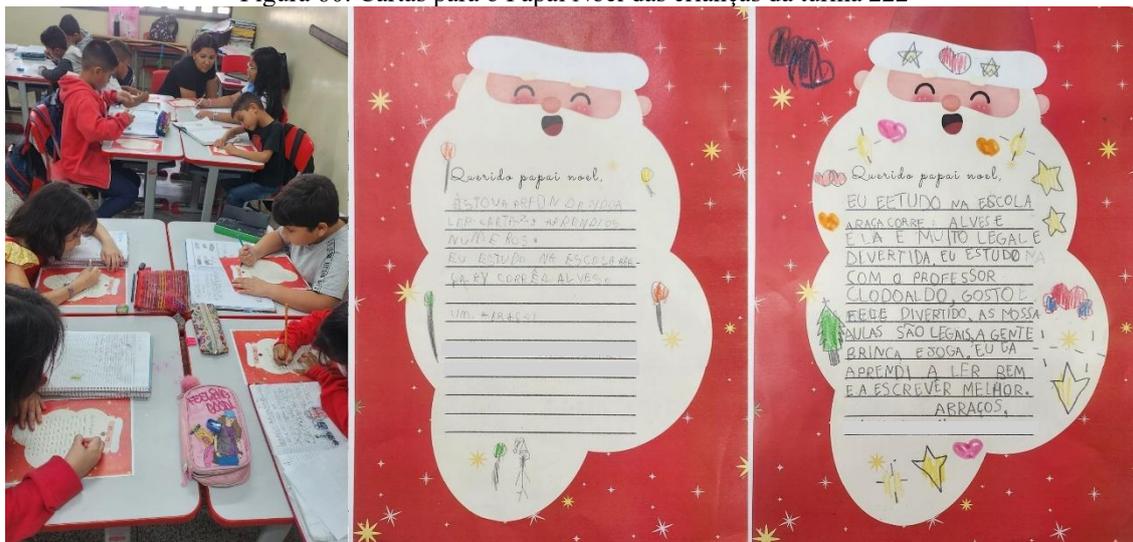
A mediação do professor foi crucial em diferentes etapas do processo. Ao utilizar *brainstorming*, o professor ajudou os alunos a organizar ideias, fomentando a participação ativa e o pensamento crítico. Essa estratégia reflete o pensamento de Freire (2019), que destaca a importância do educador como um facilitador do diálogo, incentivando a reflexão e o protagonismo dos educandos. A leitura das frases sem pontuação, seguida pela solicitação de sugestões para aprimorar o texto, ilustra a pedagogia freireana de problematização, onde o aluno é desafiado a construir o conhecimento de forma ativa e significativa.

O trabalho com a pontuação e a organização em parágrafos também exemplifica práticas que ajudam os alunos a internalizar convenções formais da linguagem escrita.

Emilia Ferreiro (2016) destaca que a alfabetização é um processo em que a criança constrói progressivamente seu entendimento sobre a função social e as regras da escrita. Ao propor que os alunos indicassem os pontos de mudança de tema e sugerissem palavras para melhorar a clareza, o professor não apenas reforçou a importância da coesão textual, mas também estimulou a autonomia e a capacidade de análise crítica dos estudantes.

A produção individual foi observada em diversas ocasiões, como na produção de cartas para o Papai Noel no dia 5 de dezembro de 2023, como ilustrado na figura 60.

Figura 60: Cartas para o Papai Noel das crianças da turma 222



Fonte: Registro da pesquisadora (2023)

Nessa atividade, os alunos foram orientados sobre a estrutura de uma carta e incentivados a expressar suas próprias ideias. Antes da escrita, o professor conduziu um diálogo coletivo para relembrar exemplos de saudações e de como fechar o conteúdo da mensagem. Essa abordagem facilitou o desenvolvimento da autonomia, ao mesmo tempo em que garantiu que os alunos tivessem apoio suficiente para organizar suas ideias. Emilia Ferreiro (2016) destaca que a progressão da alfabetização está intimamente ligada à capacidade do aluno de explorar e aplicar a escrita de forma independente. Ao estruturar suas ideias, escolher palavras e organizar frases, os alunos não apenas praticaram habilidades técnicas, mas também desenvolveram a confiança em sua capacidade de comunicação escrita.

Essa prática também reforça a necessidade de um equilíbrio entre apoio pedagógico e liberdade criativa. Enquanto o professor garantiu a estrutura necessária para o sucesso da atividade, o espaço para que os alunos expressassem suas ideias pessoais foi preservado, criando uma experiência de aprendizado significativa (Vygotsky, 2019). A produção das cartas demonstrou como práticas pedagógicas que integram mediação,

contextualização e expressão pessoal podem impactar positivamente o desenvolvimento da escrita.

Em síntese, as práticas de escrita desenvolvidas na turma 222 em 2023 demonstraram o equilíbrio entre atividades desafiadoras e suporte pedagógico consistente. O professor desempenhou um papel essencial como mediador, promovendo a integração entre ludicidade, contextualização e a construção coletiva do conhecimento. Essas estratégias não apenas contribuíram para o desenvolvimento técnico da escrita, mas também fomentaram a criatividade, a reflexão crítica e a valorização das experiências culturais dos alunos. Ao longo do ano, a escrita foi consolidada como uma ferramenta de expressão, comunicação e transformação, capacitando os alunos a participarem de maneira ativa e significativa no mundo ao seu redor.

9.3 As Atividades Diagnósticas

As atividades diagnósticas na alfabetização, especialmente no primeiro e segundo ano do ensino fundamental, desempenham um papel fundamental na identificação do nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Estas atividades são ferramentas essenciais para o professor, uma vez que permitem observar de maneira detalhada o processo de construção da língua escrita, oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas adequadas. O diagnóstico inicial, portanto, é uma prática indispensável no contexto da alfabetização, pois permite avaliar não apenas o que a criança já sabe, mas também identificar os pontos que ainda precisam ser trabalhados, de acordo com as demandas do processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais, as atividades diagnósticas foram fortemente centradas na consciência fonológica e na relação fonema-grafema. Neste estágio, as crianças estavam no início da construção da linguagem escrita e, portanto, as atividades que envolvem a identificação de sons e a sua correspondência com as letras eram cruciais. Segundo Morais (2004), a consciência fonológica é uma habilidade central para o sucesso na alfabetização, pois permite que a criança reconheça e manipule os sons da língua. Atividades como ditados de sílabas, preenchimento de palavras incompletas e associação de letras a imagens são comumente utilizadas para avaliar essa habilidade. Essas tarefas, além de diagnosticar o conhecimento fonológico da criança, também estimulam o desenvolvimento de uma escrita mais precisa.

No segundo ano do ensino fundamental anos iniciais, as atividades diagnósticas avançaram para a avaliação de habilidades ortográficas e do uso autônomo da escrita.

Nessa etapa, esperava-se que as crianças já tivessem internalizado as correspondências básicas entre os fonemas e grafemas e que começassem a lidar com as irregularidades da língua, como os dígrafos, encontros consonantais e regras ortográficas mais complexas. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que, nesse momento, a criança já está em uma fase mais avançada do processo de alfabetização, onde o foco não é mais apenas a decodificação, mas também o domínio das convenções da escrita. Atividades como ditados mais complexos, escrita espontânea e reescrita de textos oferecem um panorama mais detalhado do progresso da criança e das dificuldades que ela ainda enfrenta.

Uma característica comum das atividades diagnósticas aplicadas tanto no primeiro quanto no segundo ano é a ênfase na autonomia. Vygotsky (2019) argumenta que a internalização das regras da língua escrita é um processo mediado socialmente, e que, ao longo do tempo, a criança começa a se apropriar dessas regras, passando a produzir textos de maneira mais independente. A escrita autônoma é, portanto, um elemento-chave a ser avaliado nessas atividades diagnósticas, pois permite ao professor avaliar não apenas o conhecimento da criança sobre as convenções ortográficas, mas também a sua capacidade de aplicar esse conhecimento de maneira criativa e produtiva. Atividades em que a criança é incentivada a "escrever do seu jeito" são essenciais nesse processo, pois revelam as hipóteses que a criança está formulando sobre a língua e permitem uma avaliação mais detalhada de seu desenvolvimento.

Outra dimensão importante das atividades diagnósticas é a sua função de orientação pedagógica. Soares (2009) enfatiza que o diagnóstico é mais do que uma avaliação de desempenho; é uma ferramenta para orientar o planejamento pedagógico. Ao identificar quais habilidades precisam ser reforçadas e quais já foram consolidadas, o professor pode adaptar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Isso é especialmente relevante no processo de alfabetização, que envolve uma série de etapas e desafios únicos para cada criança. As atividades diagnósticas, portanto, não são apenas uma forma de medir o que foi aprendido, mas também uma oportunidade de ajustar o ensino para garantir o sucesso de todos os alunos.

Durante a pesquisa documental não foram encontrados relatórios dos alunos nem atividades diagnósticas do primeiro semestre de 2022.

9.3.1 As Atividades Diagnósticas de Escrita

Nesta subseção, são apresentados os resultados e a discussão sobre as atividades diagnósticas de escrita na alfabetização realizadas ao longo segundo ano do ensino

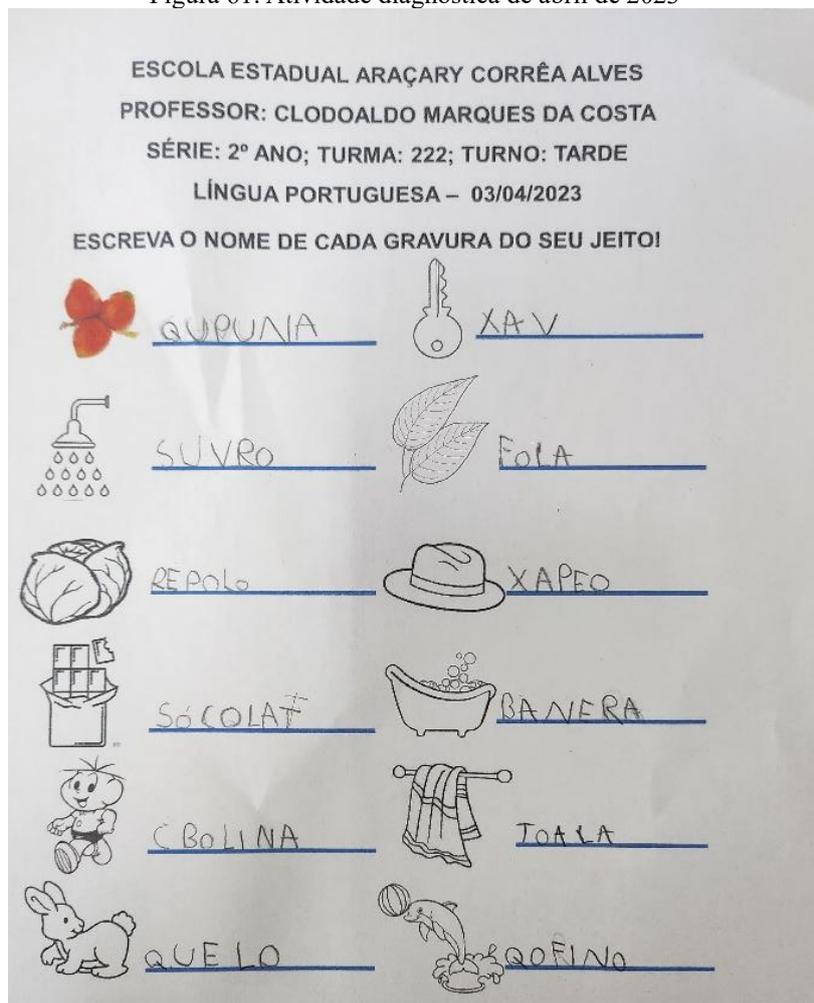
fundamental. Utilizando os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2015), as atividades foram analisadas a partir de categorias previamente definidas, como reconhecimento de fonemas e grafemas, codificação e decodificação, consciência fonológica, entre outras. Esta metodologia permitiu mapear os avanços dos alunos ao longo do tempo, evidenciando padrões de desenvolvimento e as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, em especial no contexto pós-pandemia, quando o retorno ao ensino presencial exigiu novas estratégias e mediações pedagógicas, como o uso de práticas lúdicas.

A análise foi aplicada às atividades diagnósticas de alunos realizadas no ano de 2023, com o objetivo de identificar padrões, temáticas recorrentes e categorizar o progresso no desenvolvimento de habilidades alfabetizadoras.

As atividades analisadas incluem:

- Atividade Diagnóstica de Abril de 2023 – Focada no uso de palavras simples e na correspondência entre figuras e palavras, a atividade também exigia a escrita de palavras associadas a imagens, ilustrada na figura 61.

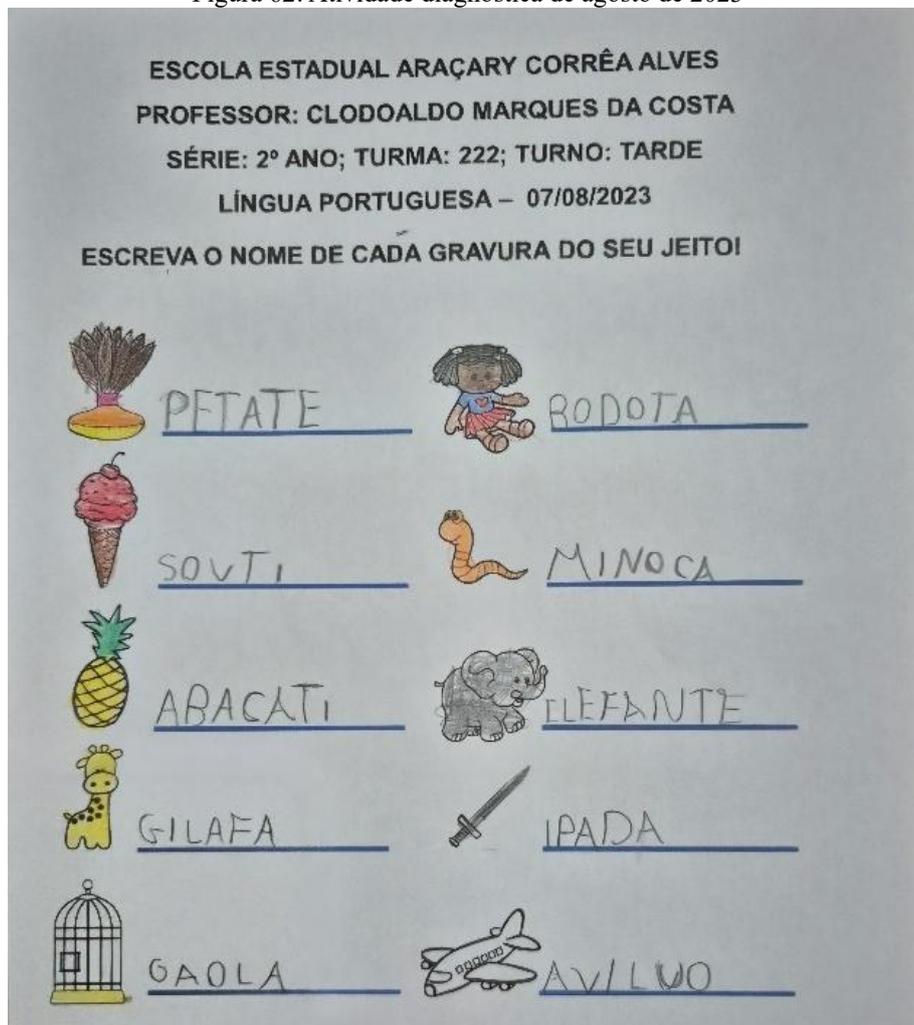
Figura 61: Atividade diagnóstica de abril de 2023



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

- Atividade Diagnóstica de Agosto de 2023 – Uma atividade semelhante à de abril, que serviu para verificar o reconhecimento de fonemas, grafemas e a capacidade de formar palavras de acordo com imagens, como pode ser visualizado na figura 62.

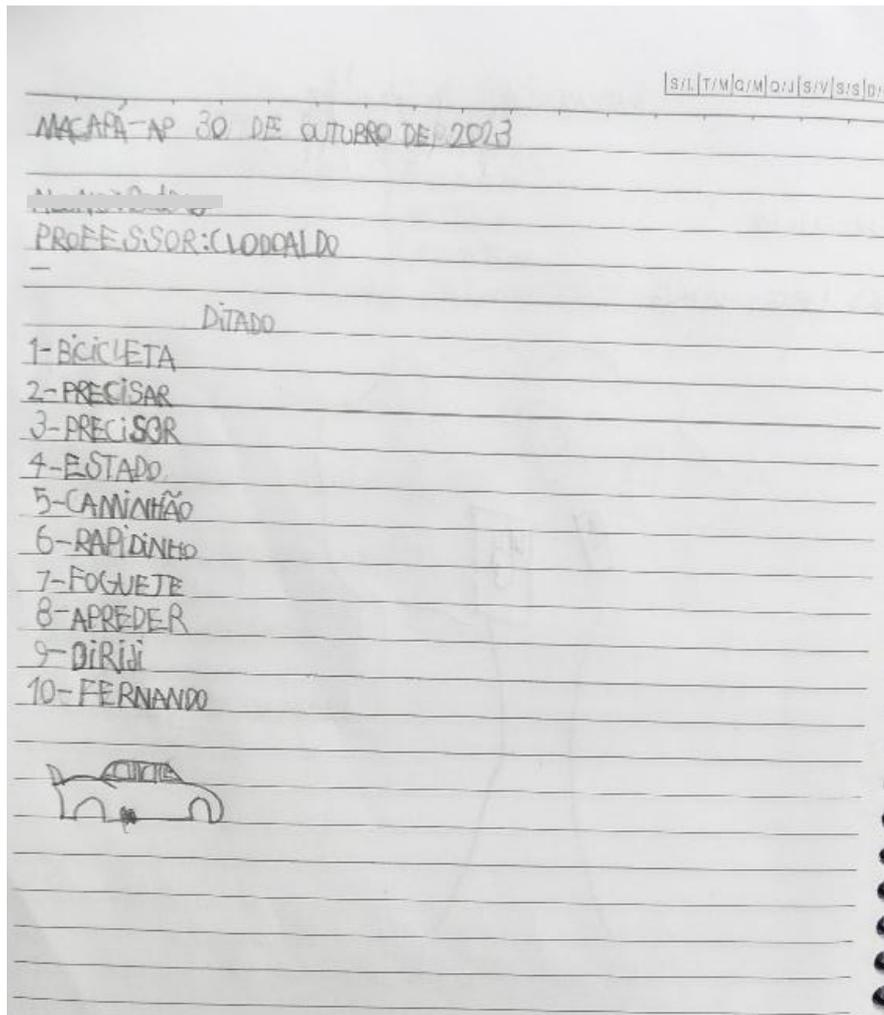
Figura 62: Atividade diagnóstica de agosto de 2023



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

- Ditado de Outubro de 2023 – Atividade de ditado em que os alunos escreveram uma lista de palavras ditadas pelo professor, com o objetivo de verificar o nível de codificação e decodificação, como observado na figura 63.

Figura 63: Ditado de Outubro de 2023



Fonte: Registros da pesquisadora (2023)

A análise das atividades diagnósticas de alfabetização feitas ao longo do primeiro e segundo ano do ensino fundamental revela um panorama importante sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Ao organizar essas atividades em categorias temáticas, podemos observar o progresso dos alunos e identificar áreas onde são necessários reforços ou ajustes pedagógicos. Com base nas categorias de consciência fonológica, correspondência fonema-grafema, autonomia na escrita, ortografia e regras gramaticais, vocabulário e compreensão de imagens, compreensão de texto e nível de dificuldade, é possível identificar as competências adquiridas e as que ainda estão em processo de consolidação.

A consciência fonológica é um dos primeiros elementos trabalhados na alfabetização, pois ela se refere à habilidade de reconhecer e manipular os sons das palavras. Ao longo das atividades, especialmente na de abril de 2023, observa-se um avanço, com os alunos sendo desafiados a segmentar palavras mais complexas, envolvendo múltiplas sílabas e sons menos intuitivos, como dígrafos e encontros

consonantais. De acordo com Morais (2004), a segmentação fonológica é crucial nesse estágio, uma vez que a criança precisa entender a estrutura sonora da língua para progredir.

Esse progresso é evidente também no ditado de outubro de 2023, onde a habilidade de escutar e transcrever sons fonológicos foi testada sem o auxílio de pistas visuais. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999) apontam, o avanço na consciência fonológica está diretamente relacionado à capacidade da criança de internalizar as regras da escrita, e esse desenvolvimento progressivo é observado nas atividades.

Outro aspecto central é a correspondência fonema-grafema, que envolve a associação entre os sons e suas representações gráficas. Nas atividades de 2023, os alunos passam a trabalhar com palavras mais complexas, que exigem um maior domínio das correspondências entre sons e letras, incluindo a presença de dígrafos como "ch", "nh" e "lh".

Vygotsky (2019) defende que a internalização dessas correspondências fonológicas e ortográficas é um processo gradual, que começa com o reconhecimento básico das letras e evolui para a escrita de palavras mais complexas. Isso é evidente no ditado de 2023, onde as crianças são desafiadas a aplicar esse conhecimento de forma autônoma.

O desenvolvimento da autonomia na escrita é outro indicador crucial no processo de alfabetização. A atividade de abril de 2023 mostra um aumento na autonomia, com as crianças sendo desafiadas a escrever palavras inteiras com menos apoio. A progressão culmina no ditado de outubro de 2023, onde as crianças demonstram sua independência ao escrever palavras sem qualquer suporte visual ou textual.

A autonomia é um aspecto destacado por Vygotsky (2019), que afirma que o aprendizado da escrita se dá por meio da internalização das interações sociais e das regras da língua. À medida que a criança se apropria da escrita, ela se torna capaz de produzir texto de forma cada vez mais independente, o que é demonstrado no progresso das atividades.

A evolução no uso da ortografia e das regras gramaticais também é evidente ao longo das atividades. Nas atividades de 2023, os alunos são confrontados com palavras que envolvem dígrafos e encontros consonantais, o que aumenta o nível de dificuldade ortográfica. O ditado de outubro de 2023 é uma prova dessa evolução, pois oferece palavras mais complexas e exige um maior domínio das convenções ortográficas da língua.

De acordo com Soares (2009), o processo de alfabetização envolve não apenas a decodificação fonética das palavras, mas também a assimilação das regras ortográficas, o que ocorre de forma gradual. As atividades diagnósticas revelam como as crianças estão assimilando essas convenções ao longo do tempo.

No que diz respeito ao vocabulário e à compreensão de imagens, as primeiras atividades focam em palavras cotidianas e concretas, ajudando a criança a associar os objetos familiares aos seus nomes. Ao longo do tempo, o vocabulário se torna mais diversificado e complexo, com a introdução de palavras que exigem maior abstração, como observado nas atividades de agosto de 2023.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam a importância de expandir o repertório linguístico da criança à medida que ela avança na alfabetização, e as atividades mostram como esse vocabulário é ampliado ao longo do processo.

A compreensão de texto é trabalhada de forma mais sutil ao longo das atividades de 2023, com foco na interpretação de palavras e frases curtas. Embora o ditado de 2023 não envolva a leitura de textos, ele prepara a criança para a compreensão escrita ao exigir que ela transcreva corretamente os sons e entenda o significado das palavras ditadas.

O nível de dificuldade das atividades cresce à medida que os alunos progredem na alfabetização. As primeiras atividades são bastante acessíveis, com palavras simples e regulares, mas a complexidade aumenta gradualmente, culminando em palavras com múltiplas sílabas e regras ortográficas mais desafiadoras. Esse aumento de dificuldade é natural e esperado, conforme as crianças dominam os aspectos iniciais da alfabetização e começam a trabalhar com textos e palavras mais complexas.

O quadro 13 abaixo mostra o resultado da análise de cada atividade diagnóstica de cada aluno de turma 222 durante o ano de 2023. Os alunos foram classificados de acordo com a classificação nível de evolução da escrita, utilizada pelo professor em seus relatórios.

Quadro 13: Nível de evolução da escrita da turma 222

Alunos	Nível de Evolução da Escrita		
	Atividade 04/23	Atividade 08/23	Ditado 10/23
Criança 1	Silábico com valor sonoro.	Silábico com valor sonoro.	Silábico-alfabético
Criança 2	Silábico com valor sonoro.	Silábico com valor sonoro.	Silábico-alfabético
Criança 3	Silábico com valor sonoro.	Silábico com valor sonoro.	Alfabético.
Criança 4	Alfabético	-	-
Criança 5	-	-	-
Criança 6	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético	Alfabético
Criança 7	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
Criança 8	-	-	-
Criança 9	Silábico com valor sonoro	Silábico-Alfabético	Alfabético
Criança 10	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	-

Criança 11	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Alfabético
Criança 12	Silábico sem valor sonoro	-	-
Criança 13	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Alfabético
Criança 14	Silábico sem valor sonoro	-	Silábico com valor sonoro
Criança 15	-	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
Criança 16	-	Silábico-alfabético	-
Criança 17	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético
Criança 18	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Silábico-alfabético
Criança 19	Silábico com valor sonoro	Silábico-alfabético	Alfabético
Criança 20	-	Silábico-alfabético	Alfabético
Criança 21	Alfabético	Alfabético	Alfabético
Criança 22	Silábico sem valor sonoro	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
Criança 23	Silábico com valor sonoro	-	Silábico-alfabético

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A partir dos dados coletados, podemos observar que o processo de alfabetização dos alunos reflete uma diversidade de níveis de desenvolvimento, o que é esperado em turmas de alfabetização, especialmente considerando o impacto do ensino remoto durante a pandemia. Essa variação entre os alunos sugere que diferentes estratégias de ensino e mediação estão sendo aplicadas para atender às necessidades individuais.

O uso de atividades diagnósticas, como as analisadas, permitiu ao professor ajustar suas intervenções de forma mais precisa. Ao identificar, por exemplo, que alguns alunos estavam na transição do nível silábico-alfabético para o alfabético, o professor pôde adotar atividades mais complexas que exigiam uma maior reflexão sobre a segmentação de palavras, a ortografia e o reconhecimento de padrões na escrita.

Em síntese, a análise das atividades diagnósticas revela um progresso claro e contínuo nas habilidades de alfabetização das crianças. Pode-se observar que os alunos avançaram de maneira consistente, que as atividades estavam adequadas ao desenvolvimento esperado para o segundo ano do ensino fundamental, e que a mediação docente, aliada ao uso da ludicidade, conforme defendido por Huizinga (2019) e Kishimoto (2017), contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais interativo e eficaz, especialmente em um contexto pós-pandemia, onde o ensino remoto impactou o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

9.4 Relatórios Analíticos das Competências e Habilidade Adquiridas pelos Estudantes

Nesta seção, é realizada uma análise dos relatórios de desempenho dos alunos, a fim de identificar seus níveis de escrita e leitura. Esses relatórios forneceram uma visão abrangente das competências adquiridas pelos alunos ao longo do ano letivo de 2023, destacando não apenas o nível de desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e

matemática, mas também aspectos comportamentais e a necessidade de intervenções pedagógicas específicas.

A análise foi conduzida com base em uma abordagem categorial temática, permitindo identificar os níveis de escrita e leitura dos alunos. O objetivo de compreender a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem que mediarão o processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

A partir da interpretação dos dados, foi discutido quais as contribuições lúdicas que envolveram as estratégias e metodologias adotadas pelo professor para mediar o processo de alfabetização dos alunos de sua turma, oriundos do ensino remoto, e reinseridos no ensino presencial em 2023. Para isso, a discussão foi embasada nas teorias de autores, como Vygotsky (2019), Magda Soares (2009), Emilia Ferreiro (2016), Kishimoto (2014, 2017), entre outros, que fornecem uma estrutura teórica sólida para analisar o processo de alfabetização e a importância de práticas pedagógicas inclusivas e lúdicas no contexto da educação básica.

Assim, esta análise busca não apenas evidenciar os resultados dos alunos, mas também contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados na construção de uma alfabetização sólida e inclusiva.

O quadro 14 traz os dados contidos nos relatórios analíticos das competências e habilidade adquiridas pelos estudantes sobre o nível de escrita e leitura ao final do 1º e do 2º semestre de 2023.

Quadro 14: Nível de evolução de escrita e leitura da turma 222

Aluno	Nível de Escrita - 1º Semestre 2023	Nível de Escrita - 2º Semestre 2023	Nível de Leitura - 1º Semestre 2023	Nível de Leitura - 2º Semestre 2023
Criança 1	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 2	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 3	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível ortográfico	Lê palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor fluente
Criança 4	Escreve palavras simples	Nível ortográfico	Lê palavras simples	Leitor fluente
Criança 6	Escreve frases e textos	Nível ortográfico	Lê e interpreta textos de diversos gêneros	Leitor fluente
Criança 7	Escreve frases e textos	Nível ortográfico	Lê e interpreta textos de diversos gêneros	Leitor fluente
Criança 8	-	-	-	-
Criança 9	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível alfabético	Lê palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor sem fluência
Criança 11	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 12	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível silábico alfabético	Lê palavras simples Reconhece o alfabeto	Pré-leitor nível 4
Criança 13	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente

Criança 14	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível silábico alfabético	Lê palavras simples Reconhece o alfabeto	Pré-leitor nível 4
Criança 15	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível alfabético	Lê palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor sem fluência
Criança 16	Escreve palavras simples	Nível ortográfico	Lê palavras simples	Leitor fluente
Criança 17	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível silábico alfabético	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor sem fluência
Criança 18	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 19	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 20	Escreve palavras e frases simples	Nível ortográfico	Lê palavras e frases simples	Leitor fluente
Criança 21	Escreve frases e textos	Nível ortográfico	Lê e interpreta textos de diversos gêneros	Leitor fluente
Criança 22	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível alfabético	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor sem fluência
Criança 23	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Nível alfabético	Escreve palavras simples Reconhece o alfabeto	Leitor sem fluência

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A evolução do nível de escrita dos alunos da turma 222 ao longo dos dois semestres de 2023 revela um processo dinâmico e individualizado de avanço na alfabetização, com diferentes ritmos de progressão entre os estudantes. Quando comparados os dados do primeiro e do segundo semestre, é possível observar que muitos alunos avançaram significativamente em suas habilidades de escrita, enquanto outros ainda enfrentam desafios em fases mais iniciais do desenvolvimento da escrita.

No primeiro semestre, a maioria dos alunos se encontrava em estágios de iniciais a intermediários de escrita, com grande parte deles no nível silábico-alfabético ou alfabético. Isso significa que, nesse período, os estudantes estavam começando a estabelecer uma relação entre fonemas e grafemas, mas ainda apresentavam dificuldades em aplicar de forma consistente as regras ortográficas, como observado por Ferreiro e Teberosky (1999), que destacam que o desenvolvimento da escrita não ocorre de maneira uniforme, sendo marcada por tentativas e ajustes.

No segundo semestre, os dados indicam um avanço significativo em relação ao domínio ortográfico. Alguns alunos, que anteriormente estavam no nível alfabético ou em transição para o ortográfico, demonstraram progresso claro e agora escrevem de forma mais fluente, com maior domínio das convenções ortográficas e gramática da língua. Esse avanço sugere que esses alunos internalizaram o sistema de escrita alfabética e estão aplicando suas habilidades de forma mais automática, o que está de acordo com as fases de desenvolvimento da escrita descritas por Emilia Ferreiro (2006).

Por outro lado, ainda havia alunos que estavam enfrentando dificuldades no desenvolvimento da escrita, e que ao final do segundo semestre ainda se encontravam no

nível alfabético ou silábico-alfabético. Esses alunos mostraram progresso, mas continuam apresentando inconsistências no uso de grafemas e dificuldade para estabelecer uma correspondência fonética estável. Segundo Soares (2009), esse processo pode ser influenciado por fatores extrínsecos, como o ambiente de aprendizagem, e intrínsecos, como o ritmo individual de cada estudante.

Sobre a leitura, a análise do nível de leitura dos alunos da turma 222 ao longo dos dois semestres de 2023 revela um processo de progressão notável para muitos estudantes, com o avanço de estágios iniciais de decodificação para uma leitura mais fluente e compreensiva. No entanto, há também um grupo de alunos que continua a enfrentar desafios, refletindo a complexidade e a variabilidade do processo de alfabetização.

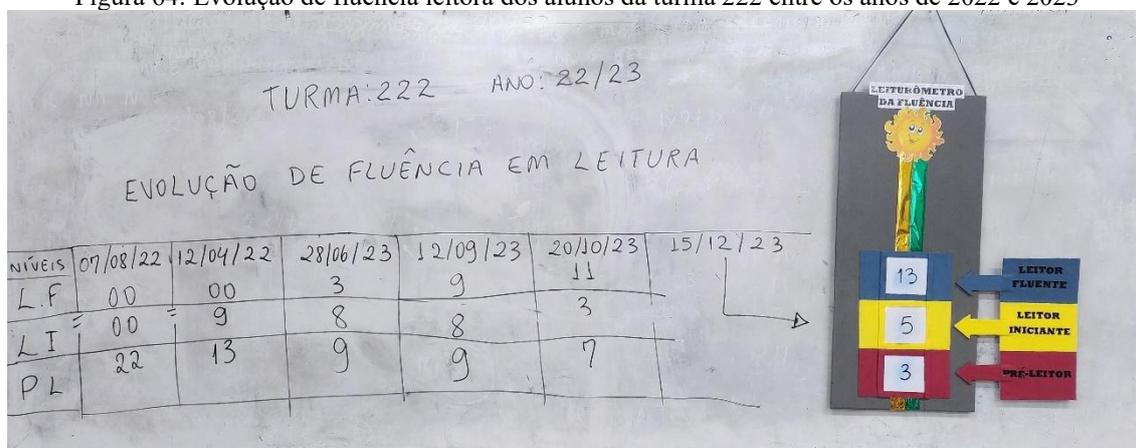
No primeiro semestre, a maioria dos alunos se encontrava em um estágio inicial de leitura, classificado como pré-leitores e leitores iniciantes. Nessa fase, muitos estudantes já conseguiam identificar e ler palavras simples, reconhecendo letras e associando-as a seus sons, mas ainda demonstravam dificuldades com a fluência e a compreensão textual. Os relatórios indicam que alguns alunos estavam no início desse estágio de decodificação, conseguindo ler palavras simples, mas ainda precisando de apoio para avançar na leitura de frases e textos mais complexos.

No segundo semestre, houve um progresso significativo. Muitos alunos passaram leitores sem fluência para leitores fluentes, conseguindo ler palavras, frases e textos com empenho e segurança. Esse progresso sugere que o processo de internalização das relações fonema-grafema se consolidou, permitindo uma leitura mais autônoma. De acordo com Soares (2009), a evolução no processo de leitura ocorre quando a criança consegue passar da decodificação de palavras isoladas para a leitura fluente de frases e textos, o que marca uma etapa importante na construção da autonomia leitora.

No entanto, há alunos que ainda permanecem em níveis de leitura mais iniciais, e que, mesmo no final do segundo semestre, ainda apresentam dificuldades em ler palavras mais complexas e em decodificar textos de forma fluente. Segundo Soares (2009), a alfabetização pós-pandemia trouxe à tona a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa para esses alunos, que podem ter experimentado defasagens no processo de aprendizagem durante o período remoto. Esses estudantes demonstram dificuldades para estabelecer uma leitura fluente e para avançar na compreensão do texto, o que os mantém em um estágio silábico-alfabético ou alfabético.

No mesmo dia da entrega desses relatórios aos pais, o professor desenhou na lousa uma tabela com a evolução de fluência leitora dos alunos da turma 222 entre os anos de 2022 e 2023, como pode visto na figura 64.

Figura 64: Evolução de fluência leitora dos alunos da turma 222 entre os anos de 2022 e 2023



Fonte: Registro da autora (2023)

Nota-se que os dados iniciam a partir de agosto de 2023, com o retorno das aulas presenciais após o ensino remoto, e que todas as crianças da turma 122, mesmo após um semestre de ensino remoto, foram classificadas como pré-leitoras. Isso demonstra que as estratégias de ensino adotadas durante esse período não foram eficazes na inicialização do processo de alfabetização, o que foi discutido com mais profundidade na seção 7, Do Ensino Remoto ao Presencial: o processo de alfabetização da turma 122.

Dos 21 alunos que concluíram o ano letivo de 2023, 13 deles também fizeram parte da turma 122 no ano letivo de 2022. Desses 13, 2 já eram leitores fluentes no 1º bimestre de 2023, 6 eram leitores iniciantes e 5 eram pré-leitores. Ao final do segundo semestre de 2023, o número de leitores fluentes aumentou para 3. E ao final do 2º semestre de 2023, desses 13 alunos, 10 leitores fluentes, 2 leitores iniciantes e 1 pré-leitor.

Conclui-se, portanto, que o processo de alfabetização da turma 222 foi dinâmico e multifacetado, com evidências claras de progresso tanto em escrita quanto em leitura. O monitoramento contínuo, avaliações e ajustes das práticas pedagógicas conforme o que se mostrava necessário foi fundamental para sustentar e ampliar os ganhos de aprendizagem observados naquele ano letivo.

9.5 E o Que Isso Tem a Ver Com a Ludicidade?

A ludicidade desempenhou um papel central no avanço da alfabetização das crianças da turma 222 ao longo do ano de 2023, como evidenciado pelos relatos etnográficos e pelos dados analisados. A relação entre as práticas lúdicas e o processo de

alfabetização é fundamentada em uma série de teorias pedagógicas que enfatizam a importância da ludicidade no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Vygotsky (2019), Kishimoto (2014, 2017), Emilia Ferreiro (2016), Paulo Freire (2019) e Magda Soares (2009) oferecem bases teóricas sólidas para compreender como as práticas lúdicas foram mediadoras essenciais nesse processo.

A ludicidade, ao ser integrada ao ambiente de aprendizagem, desempenhou um papel mediador, facilitando não apenas o engajamento dos alunos, mas também promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa mediação lúdica proporcionou um aprendizado é mais eficaz e inserido em um contexto socialmente significativo e motivador.

Para Vygotsky (2019), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a leitura e a escrita, ocorre por meio da mediação social, e a ludicidade oferece um espaço ideal para essa mediação. O brincar é uma atividade em que a criança experimenta, explora e recria o mundo à sua volta, e essa exploração lúdica é essencial para a internalização de conceitos complexos. Nas práticas lúdicas desenvolvidas ao longo de 2023, observou-se como os jogos, brinquedos e brincadeiras potencializaram o desenvolvimento da alfabetização.

Em atividades como o soletrando e os jogos de bingo com palavras, as crianças não apenas praticaram a leitura e a escrita, mas também se engajaram em um ambiente de competição saudável e cooperação, promovendo a internalização de conceitos como ortografia, segmentação de palavras e correspondência fonema-grafema.). O uso de práticas lúdicas nesse contexto permitiu que os alunos superassem desafios cognitivos de maneira leve e prazerosa, ao mesmo tempo em que fortaleciam suas habilidades linguísticas.

Kishimoto (2014) argumenta que a ludicidade é um elemento central para o desenvolvimento infantil, pois cria situações em que a criança pode experimentar a realidade de maneira simbólica e controlada. No contexto da alfabetização, a ludicidade permitiu que os alunos internalizassem as regras da linguagem de maneira natural e progressiva. Por exemplo, em atividades de escrita autônoma, como as cartas coletivas e os bilhetes, os alunos puderam praticar a escrita de forma espontânea, utilizando a ludicidade como um facilitador do aprendizado.

Essa abordagem lúdica também promoveu a autonomia dos alunos. Nas atividades diagnósticas realizadas ao longo do ano, especialmente nas de escrita e ditado, foi possível observar como os alunos, ao se envolverem em jogos e brincadeiras estruturadas,

começaram a desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades de leitura e escrita. Para Vygotsky (2019), o desenvolvimento da autonomia cognitiva está intimamente ligado ao processo de mediação social, e o jogo oferece uma oportunidade valiosa para que essa mediação ocorra de forma significativa.

No contexto pós-pandemia, as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização foram acentuadas, especialmente em virtude do ensino remoto. No entanto, os dados mostram que o uso de práticas lúdicas ajudou a atenuar essas dificuldades. A ludicidade criou um ambiente seguro e motivador para que os alunos pudessem experimentar o erro sem medo, o que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Segundo Freire (2019), o ato de aprender deve ser um processo ativo e dialógico, em que o aluno se sente encorajado a participar e a se envolver criticamente com o conteúdo. Ao promover momentos lúdicos, o professor conseguiu criar esse ambiente de aprendizagem dialógica, onde os alunos puderam experimentar, errar e aprender de maneira colaborativa e significativa. As brincadeiras e dinâmicas, ao permitirem que os alunos se engajassem em atividades de leitura e escrita de forma prazerosa, também promoveram a superação das barreiras cognitivas e emocionais que surgiram durante o processo de alfabetização.

Outro ponto de destaque na relação entre ludicidade e alfabetização é o desenvolvimento da consciência fonológica. Emilia Ferreiro (2016) destaca que a construção da linguagem escrita passa por fases em que a criança precisa entender a relação entre os sons da fala e suas representações gráficas. As práticas lúdicas, ao envolver jogos de sons, rimas e palavras, ajudaram os alunos a desenvolver essa habilidade de forma mais eficaz.

Atividades como o ditado, que acabou virando lúdico, e jogos que envolviam a manipulação de palavras e sons, foram essenciais para que as crianças adquirissem maior familiaridade com os sons da língua, o que facilitou a transição do nível silábico para o alfabético. O ambiente lúdico permitiu que os alunos praticassem essas habilidades de maneira contínua e progressiva, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência fonológica mais aguçada.

Os dados analisados ao longo de 2023 indicam que o uso de práticas lúdicas teve um impacto direto e significativo no avanço da alfabetização dos alunos da turma 222. A tabela de evolução do nível de escrita e leitura dos alunos ao longo do ano revela que muitos estudantes, que começaram o ano letivo em estágios iniciais de escrita,

progrediram para níveis mais avançados, com a maioria alcançando o nível alfabético e ortográfico. Esse progresso é um reflexo direto das práticas pedagógicas adotadas pelo professor, nas quais a ludicidade foi um elemento central para engajar os alunos e promover o desenvolvimento de suas habilidades.

Para Magda Soares (2009), a alfabetização é um processo que envolve não apenas o domínio das convenções da escrita, mas também o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação ao ato de ler e escrever. As práticas lúdicas adotadas ao longo do ano permitiram que os alunos desenvolvessem essa atitude positiva, ao se engajarem em atividades significativas e prazerosas que tornaram o processo de alfabetização menos árduo e mais motivador.

E o que isso tem a ver com a ludicidade? A ludicidade foi um elemento essencial para o avanço no processo de alfabetização das crianças da turma 222. Ao utilizar práticas lúdicas como ferramentas pedagógicas, o professor conseguiu criar um ambiente de aprendizagem envolvente, motivador e inclusivo, onde os alunos puderam desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma significativa e prazerosa. E permitiu que as crianças avançassem de maneira autônoma, colaborativa e motivada, mostrando-se uma estratégia pedagógica essencial para a alfabetização em um contexto marcado pelos desafios pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação consolidam as principais reflexões, resultados e contribuições advindas da pesquisa sobre a ludicidade como processo mediador na alfabetização de crianças no contexto pós-pandemia, especialmente na Amazônia Amapaense. Este estudo, situado em um período histórico desafiador, aborda de forma abrangente as estratégias pedagógicas utilizadas para mitigar os impactos educacionais da pandemia de COVID-19, destacando a importância da ludicidade e da mediação no processo de alfabetização.

O problema central desta pesquisa foi compreender como a ludicidade, enquanto estratégia e metodologia de aprendizagem, contribuiu para a mediação pedagógica e para o processo de alfabetização de crianças no 2º ano do Ensino Fundamental, especialmente aquelas impactadas pelo ensino remoto emergencial. O objetivo geral foi compreender a utilização da ludicidade como estratégia e metodologia de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em um contexto pós-pandemia, investigando como essas práticas puderam mediar o retorno presencial após um período de ensino remoto emergencial. A partir desse objetivo, foram traçados três

objetivos específicos foram identificar as formas de mediação utilizada pelo professor para diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização dos alunos oriundos do ensino remoto durante a pandemia; averiguar a utilização de práticas lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto; e entender como as práticas lúdicas contribuem para o processo de alfabetização dos alunos após o ensino remoto, no sentido de avaliar o avanço na aprendizagem das crianças. Os objetivos gerais e específicos foram plenamente atendidos, revelando como a mediação lúdica não apenas facilitou o resgate do processo de alfabetização após a interrupção das aulas presenciais, mas também contribuiu para o desenvolvimento integral dos alunos.

Os resultados destacaram que o retorno às aulas presenciais exigiu estratégias pedagógicas criativas e contextualizadas, que pudessem reverter os prejuízos acumulados durante o período de ensino remoto. Nesse sentido, a ludicidade se mostrou uma ferramenta eficaz para promover a interação, o engajamento e a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa. Observou-se que, através dela as crianças puderam resgatar a autoestima, exercitar a criatividade e reforçar suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Na seção 3, a revisão de pesquisas que analisaram o ensino remoto emergencial demonstrou uma lacuna importante em estudos voltados para a relação entre ludicidade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no contexto amazônico. A partir dessa análise, o trabalho delineou a importância de explorar novas abordagens pedagógicas que colocassem a ludicidade no centro do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que grande parte das pesquisas até então focava no contexto da educação infantil, negligenciando os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia adotada para conduzir a pesquisa foi essencial para garantir a profundidade e a abrangência dos dados coletados. A abordagem qualitativa, com caráter etnográfico, permitiu uma compreensão detalhada das interações no ambiente escolar e da forma como a ludicidade mediou o processo de alfabetização. O uso de múltiplas fontes de dados – incluindo observação participante, análise de documentos escolares e diários de campo – possibilitou uma análise rica e robusta sobre o impacto da ludicidade no desenvolvimento das crianças. Esse conjunto de técnicas reforçou a importância de considerar o contexto sociocultural e econômico dos alunos, que são variáveis fundamentais para compreender como as práticas lúdicas foram aplicadas e recebidas.

A análise de dados evidenciou que, no contexto da Amazônia Amapaense, a ludicidade foi mediadora fundamental para o avanço das crianças no processo de alfabetização. No período pós-pandemia, em que muitas crianças sofreram com lacunas de aprendizado devido ao ensino remoto, a ludicidade emergiu como uma estratégia eficaz para reengajar os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. O uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas não apenas facilitou o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como também promoveu um ambiente de aprendizado mais acolhedor e menos ansioso para as crianças que enfrentavam dificuldades após um período prolongado de distanciamento escolar.

No que diz respeito à alfabetização durante a pandemia, foi revelado que o ensino remoto emergencial exacerbou desigualdades preexistentes, especialmente em áreas de difícil acesso, como a Amazônia. A falta de infraestrutura tecnológica, combinada com as dificuldades socioeconômicas das famílias, agravou as lacunas de aprendizagem, principalmente entre os alunos em fase de alfabetização. As seções 6 e 7 apresentaram um retrato detalhado dessa realidade, ressaltando a importância de estratégias pedagógicas que fossem sensíveis a essas limitações e capazes de promover um ensino eficaz mesmo diante de condições adversas.

Outro ponto relevante abordado nas seções iniciais foi a reflexão sobre a educação na Amazônia. A dissertação discutiu como o ambiente amazônico e as especificidades culturais da região influenciam diretamente o processo educativo. A valorização da cultura local através de práticas lúdicas que incluíam elementos da fauna, flora e tradições da Amazônia fortaleceu o engajamento dos alunos e a conexão entre a escola e o seu entorno sociocultural. Isso reforça as teorias de Vygotsky (2019) e Paulo Freire (2019), que destacam a importância do contexto cultural e social no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas lúdicas que faziam referência às tradições e ao imaginário popular da Amazônia, como lendas e elementos da fauna e flora regionais, enriqueceram o conteúdo pedagógico e ajudaram as crianças a se reconhecerem como parte de uma cultura rica e singular. Essa valorização da cultura local mostrou-se essencial para o desenvolvimento das identidades culturais dos alunos, resultando em maior engajamento e participação nas atividades, e para construir um espaço de aprendizado em que as crianças pudessem se reconhecer e se sentir pertencentes.

A utilização de temas geradores, como ponto de partida para as atividades de alfabetização, mostrou-se uma estratégia poderosa. Elementos culturais e regionais, como a pupunha, brinquedos tradicionais e referências ao cotidiano amazônico, proporcionaram

às crianças uma identificação imediata com o conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo. A abordagem freireana de partir da realidade e do contexto dos alunos reforçou a conexão entre o que as crianças viviam fora da escola e o que aprendiam dentro dela, promovendo uma alfabetização que fazia sentido.

O ambiente de aprendizagem foi cuidadosamente estruturado para valorizar a interação entre os alunos e o uso de materiais lúdicos, sempre aproximando-os da cultura local. A organização da sala em grupos, a disposição dos materiais e uma rotina bem definida de atividades permitiram que as crianças se sentissem seguras e motivadas a aprender.

A criação de vínculos afetivos entre professores e alunos também foi um ponto central na pesquisa. O uso da ludicidade favoreceu a criação de um ambiente mais leve e colaborativo, no qual as crianças se sentiram à vontade para participar, questionar e aprender de forma integrada. Esse ambiente afetivo fortaleceu a confiança das crianças em suas próprias habilidades, promovendo uma autoestima elevada e maior interesse nas atividades escolares.

A rotina escolar, cuidadosamente planejada pelo professor, foi composta por momentos dedicados ao desenvolvimento de habilidades específicas, como leitura, escrita e matemática, alternados com práticas lúdicas que envolviam movimento, criatividade e cooperação. Essa estrutura organizada e flexível permitiu que as crianças se mantivessem atentas e interessadas ao longo do dia, favorecendo o aprendizado contínuo. A divisão equilibrada entre atividades individuais e coletivas foi crucial para proporcionar reflexão e socialização, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral.

O professor, ao atuar como mediador e não apenas como transmissor de conhecimento, ajustou suas práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno, promovendo uma educação mais personalizada e inclusiva. Essa mediação foi evidente tanto no ensino de conteúdos específicos de alfabetização quanto no desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação e empatia.

A alfabetização, trabalhada de forma lúdica e conectada ao cotidiano dos alunos, permitiu que as crianças avançassem significativamente em 2023. As atividades com brinquedos, jogos e materiais concretos facilitaram a compreensão de conceitos abstratos e promoveram o desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Ao manipularem objetos e brincarem com palavras, as crianças internalizaram com maior facilidade os fonemas e grafemas, resultando em avanços notáveis nas suas habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa também reforça a necessidade de um currículo mais flexível, capaz de dialogar com as realidades sociais e culturais das crianças. Nesse contexto, a ludicidade surge como uma ferramenta pedagógica que vai além do entretenimento, funcionando como uma poderosa estratégia para promover a inclusão, o pertencimento e a valorização da cultura local, aspectos essenciais para uma educação mais equitativa e significativa.

A análise dos resultados mostra que a ludicidade contribuiu significativamente para o avanço da alfabetização. O envolvimento emocional e social proporcionado por essas atividades criou um ambiente de aprendizagem mais leve e menos hierarquizado, onde as crianças se sentiram à vontade para explorar e aprender de forma autônoma. A aprendizagem ativa, estimulada pela ludicidade, permitiu que as crianças construíssem seus próprios conhecimentos por meio da interação com o meio e com os colegas.

A análise das atividades diagnósticas revelou que as práticas lúdicas foram eficazes para promover avanços em áreas críticas do processo de alfabetização, como a fluência leitora, a consciência fonológica e a compreensão textual. Em particular, as atividades de leitura em voz alta e jogos que envolviam o reconhecimento de fonemas e grafemas ajudaram a superar as dificuldades encontradas por muitos alunos no retorno às aulas presenciais

O progresso das crianças ao longo de 2023 foi evidente, especialmente nos resultados de escrita e leitura. As crianças que no início do ano apresentavam dificuldades no reconhecimento de fonemas e grafemas demonstraram ao final do período uma fluência maior na leitura e precisão na escrita. A melhora na compreensão de textos curtos e a habilidade de responder a questões sobre os conteúdos lidos também foram observadas, mostrando o impacto positivo da ludicidade associada à mediação qualificada do professor.

O avanço das crianças em 2023 não se limitou aos aspectos técnicos da alfabetização, mas incluiu também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A ludicidade contribuiu para o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e resolução de conflitos, habilidades essenciais para a convivência em grupo e o desenvolvimento integral das crianças. Essas competências, trabalhadas de forma integrada ao conteúdo pedagógico, contribuíram para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Em termos práticos, os achados deste estudo apresentam implicações importantes para a formação docente. Recomenda-se que os cursos de formação de professores incluam, de maneira mais consistente, conteúdos relacionados à ludicidade e à mediação

pedagógica. Além disso, é fundamental que as redes de ensino invistam em formações continuadas que capacitem os educadores a integrar a ludicidade de maneira intencional e eficaz em suas práticas diárias.

Outra contribuição prática é o potencial desta pesquisa para orientar políticas públicas educacionais. Em regiões como a Amazônia, onde há desafios adicionais relacionados à infraestrutura e à diversidade cultural, é imperativo que as práticas pedagógicas considerem as especificidades locais. Políticas que incentivem a utilização de recursos lúdicos e culturais podem contribuir para uma educação mais inclusiva e equitativa.

Apesar das contribuições significativas, esta pesquisa também apresenta limitações. O recorte geográfico e a escolha de uma única escola como locus de pesquisa restringem a generalização dos resultados. No entanto, essas limitações também apontam para possibilidades de estudos futuros. Investigar a aplicação de práticas lúdicas em outros contextos regionais ou com diferentes faixas etárias pode ampliar a compreensão sobre o tema.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se explorar a relação entre ludicidade e alfabetização em populações ribeirinhas ou quilombolas, investigando como as práticas culturais desses grupos podem ser integradas ao processo educativo.

Em síntese, esta dissertação reafirma a ludicidade como um elemento central no processo de alfabetização, não apenas como estratégia pedagógica, mas como um recurso mediador capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas especificidades culturais e sociais. A ludicidade, ao ser integrada à mediação pedagógica, potencializa o aprendizado e contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Espera-se que as descobertas desta pesquisa inspirem outros educadores a adotarem e adaptarem práticas lúdicas em suas salas de aula, reconhecendo o valor da ludicidade não apenas como uma estratégia de ensino, mas como um meio de promover a construção de identidades culturais, o fortalecimento da autoestima dos alunos e a criação de uma educação mais inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Bruna Ognibene Pires de. COSTA, Alisson Rodrigues da. **Os impactos da pandemia do coronavírus na educação básica: o que revelaram pesquisas realizadas.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 02, Vol. 02, pp. 05-15. fevereiro de 2023. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/coronavirus-na-educacao>.

ALVES, J. P., & CARDOSO, Q. O. **A Educação Básica na Amazônia e seus indicadores.** Cadernos CIMEAC, 9(2), 34-38. ISSN 2178-9770. UFTM, Uberaba, MG, Brasil. 2019

AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá. **Decreto nº 3184 de 05 de julho de 2022.** Macapá, 2022.

AMAPÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Portaria nº 35 de 17 de março de 2020.** Macapá, 2020.

AMAPÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes pedagógicas e protocolos de biossegurança: para retorno às atividades pedagógicas presenciais em 2021 – escola viva.** 2021.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2008.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AZEVEDO, Vanessa Ragone; NEVES, Pedro de Almeida. **Desigualdades educacionais à luz da Covid-19: disparidades do meio rural e urbano.** Revista de Desenvolvimento e Políticas Públicas, v. 5, n. 1, p. 2554, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2015.

BARTHOLO, T.; KOSLINSKI, M. **Nota técnica: impactos da pandemia na educação brasileira.** Organização: Dados para um Debate Democrático na Educação (D³e), 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wpcontent/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, LTD, 2013.

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. **Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol – Arquipélago do Bailique/ AP.** p 191. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, AP, 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 07 abr. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do SAEB 2019 2º ano do ensino fundamental** – volume 2. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do SAEB 2021 2º ano do ensino fundamental** – volume 2. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Retrospectiva 2021**: as milhões de vacinas Covid-19 que trouxeram esperança para o Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2021/dezembro/retrospectiva-2021-as-milhoes-de-vacinas-covid-19-que-trouxeram-esperanca-para-o-brasil>. Acesso em: nov/2022.

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020**. Ministério da Educação, Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 07 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2012. BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação e o brincar na brincar na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BRITO, Daguiete Maria Chaves; DRUMMOND, José Augusto Leitão. **Aspectos socioambientais e socioterritoriais das comunidades atingidas por hidrelétricas no estado do Amapá**. Confins, n. 57, 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/49060>. Acesso em: 20 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.49060>.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa. **Políticas educacionais para a Amazônia: teorias, práticas e contradições**. RBPAE, v. 31, n. 3, p. 531-543, set./dez. 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMASCENO PANTOJA, C. E.; COSTA, C. M. da; BRITO, ÂNGELA DO C. U. **Hora da diversão: jogos como ferramenta na alfabetização pós isolamento social pandêmico na Amazônia Amapaense**. Diversitas Journal, [S. l.], v. 7, n. 2, 2022.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 34ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 2019. 128p.

DIÁRIO DO AMAPÁ. **Cantando Marabaixo nas Escolas chega à 5ª edição com lançamento de cartilha educativa**. Disponível em: <https://www.diariodoamapa.com.br/cadernos/nota-10/cantando-marabaixo-nas-escolas-chega-a-5a-edicao-com-lancamento-de-cartilha-educativa>. Acesso em: 12 dez. 2024.

DIAS, Mairna Costa. **A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental**. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, PA, 2015.

DIAS, Rita Jaqueline de Alencar; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. **A Ludicidade como Mediação no Processo de Leitura E Escrita com 4º Ano do Ensino Fundamental**. In: ARAÚJO, Vanessa Freitag de (ORG). **A educação enquanto fenômeno social: Propósitos econômicos, políticos e culturais 1**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p.15-28.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. **O lúdico em questão: Brinquedos e brincadeiras indígenas**. Revista DesIdades, número 6, ano 3. mar 2015.

EDWARDS, C.; et al. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

EMBRAPA. **Pupunha: perguntas e respostas**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/florestas/pupunha/perguntas-e-respostas>. Acesso em: out/2023.

EQUIPA DA LUSO-LIVROS. **Lengalengas e Rimas do Arco da Velha**. (Sem data). Acesso em: out. 2024. Disponível em: <https://aeaveiro.pt/biblioteca/view/381/Lengalengas%20e%20Rimas%20do%20Arco-da-%20-%20Luso%20Livros%20%28ed.%29.pdf>.

ESCOLA ESTADUAL ARAÇARY CORRÊA ALVES. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá: Escola Estadual Araçary Corrêa Alves, 2016.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2016. 152p.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes; CAMARGO, Leila Maria; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Direito à educação e currículos em disputa nas Amazônias: defesa da educação pública com a garantia da diversidade**. Currículo sem Fronteiras, v. 22, e2180, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2180>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FLORES, Wanders B. Chavez; SILVA, Willian D. Pereira da; SANTOS, Jucimara Gonçalves dos; ALFAIA, Sonia Sena. **A Cultura da Pupunha: cultivo e beneficiamento**. Manaus: Editora INPA, 2019. 16 p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 216p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 256p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 15ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008. 456p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. 264p.

GONÇALVES, Andressa da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As singularidades regionais no ensino de história nos currículos estaduais da Região Norte reestruturados pela BNCC (Brasil)**. Revista EDUCAmazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 17, n. 1, p. 238-263, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14050>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. **Com apoio do Governo do Amapá, projeto leva cultura do marabaixo para escolas estaduais**. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2504/com-apoio-do-governo-do-amapa-projeto-leva-cultura-do-marabaixo-para-escolas-estaduais>. Acesso em: 12 dez. 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; CAMARGO, Leila Maria; GOMES, Raimunda Kelly; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. **BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades**. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos - Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Volume 2. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. 368p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.** 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 12 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Amapá – Censo Escolar da Educação Básica 2020. 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-amapa-2013-censo-da-educacao-basica-2020>. Acesso em: 12 nov. 2024.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: nov/2024.

IGNÁCIO, Patrícia; MICHEL, Caroline Braga. **O planejamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** Revista Dialogia, São Paulo, n. 39, p. 1-18, e20620, set./dez. 2021.

JOYE, Cassandra; MOREIRA, Marília; ROCHA, Sinara. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e521974299, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 10^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014. 232p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** 13^a ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017. 184p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LEAL, Susana Mira. **UM-DÓ-LI-TÁ: A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem.** In Isabel Condessa. **(Re)Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade.** Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128. 2009.

MACAPÁ. **Decreto N° 1656, De 16 De Março De 2020.** Diário Oficial - n° 3785. Macapá, 2020.

MARQUES, Cristiane Gabriela Tudeschini; FONSECA, Angela. **Os desafios da alfabetização na pandemia: propostas e soluções encontradas por professoras.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, n° 15, 26 de abril de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/15/os-desafios-da-alfabetizacao-na-pandemia-propostas-e-solucoes-encontradas-por-professoras>.

MENDES, LUCIANA. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.** p.213. Mestrado Profissional em Educação Instituição de

Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cadernos De Saúde Pública, set. 1993, 237–248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 23 nov. 2022.

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Editora Flamboyant, 2017.

MORAIS, José. **A arte de ler.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M.; NEZ, E. **Estado de Conhecimento: a metodologia na prática.** HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 8, p. 69-81, 2021.

OLIVEIRA, Alexandre Nicolette Sodrê. **Práticas de educação ambiental na construção de escolas sustentáveis.** Revista Educação Ambiental em Ação, n. 82, 2023. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4485>. Acesso em: 12 dez. 2024.

OLIVEIRA, Marcos Vinícius de Faria; COSTA, Tânia; MAIA, Lerson Fernando dos Santos; GOMES, Viviane Limeira Azevedo; CAMPOS, Caroline Cristina de Arruda; LIMA, Priscília Janaína Dantas de. **Brinquedos e brincadeiras potiguaras: identidade e memória.** Natal, RN: CEFET Editora, 2007. 160p.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em nov/2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Perguntas e respostas.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: nov/2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19.** 2023. <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Out/2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS anuncia nomenclaturas simples e fáceis de pronunciar para variantes de interesse e de preocupação do SARS-CoV-2.** 2021. Disponível em: <https://www.paho.org>. Acesso em: nov/2024.

PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19.** Salvador: Edição do Autor, 2020.

PRODANOV. Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Esmeralda Viana Braga et al. **Políticas públicas para a redução da evasão escolar na educação de jovens e adultos nas escolas estaduais de Macapá.** Revista Educação, v. 28, ed. 138, set. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/politicas-publicas-para->

a-reducao-da-evasao-escolar-na-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-escolas-estaduais-de-macapá/. Acesso em: 12 nov. 2024.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise. **Aula em casa:** Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92.

SANTOS, Boaventura S. **A Crítica da Razão Indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 2000. 208p.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO (SEPLAN). **Indicadores Socioeconômicos do Amapá 2019-2022.** 2023. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/SEPLAN_1a6c39448a3ad415106cb49c2b599b9a.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo de transição:** uma saída para a educação pós-pandemia. *Educamazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 24, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020.

SILVA, Luciana Carvalho da. **A cidade, a beira e o rio:** requalificação da paisagem do complexo hídrico do bairro Perpétuo Socorro em Macapá/AP. p. 116. Trabalho de conclusão de curso – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do curso de Arquitetura. Macapá, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009. 128P

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento:** caminhos e descaminhos. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2019. 296p.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. **Amazônia Brasileira:** Educação e Contexto. *Revista Amazônida*, Manaus, AM, v. 7, n. 1, p. 01-18, 2022. e-ISSN: 2527-0141.

SOUZA, Adriana Machado de. **Entre gangorras e cirandas:** o lugar da dimensão lúdica na educação Infantil. p 178. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, AP, 2020.

SUTTON-SMITH, Brian. **The Ambiguity of Play.** 2 ed. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica:** Taxas De Atendimento Escolar. Dezembro, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** 8ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019. 168p.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade.** 40ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 184p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 2.ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- Descrição da escola
- Descrição da sala de aula
- Descrição das rotinas da escola
- Descrição das rotinas de sala de aula
- Proposta Pedagógica do Professor:

O professor baseia sua prática em algum registro material escrito/plano de aula para conduzir as atividades? Em que constituiu? Descrever.

- Diálogos
- Descrição das atividades do dia
- Respostas dos alunos às atividades propostas
- Alguma situação em que as atividades lúdicas contribuíram para o processo de aprendizagem? Descrever.
- Anotações

OBS: A estrutura do roteiro é um guia inicial para as observações, a pesquisadora tem liberdade e flexibilidade para adaptar os registros de acordo com o que a etnografia requerer.

**APÊNDICE 2: DADOS CODIFICADOS DOS REGISTROS DO DIÁRIO DE
CAMPO**

Data	Atividades Desenvolvidas	Práticas Lúdicas	Habilidades de Alfabetização	Respostas dos Alunos	Ambiente e Rotina	Relações interpessoais	Exaltação da cultura	Mediação Pedagógica	Avanços na alfabetização
08/03/23	Confeccionar lembranças do Dia da Mulher, leitura de texto sobre o Dia da Mulher, bingo de números, identificação de palavras com fonema /x/	Bingo de números, criação de cartões de Dia da Mulher	Escrita de palavras com fonema /x/ (CH e X), separação silábica	Gostaram muito do bingo, engajados na criação de cartões	Sala organizada em duplas, rotinas de chamada, calendário e relógio	Professor atua como mediador no ensino de adição, subtração e fonema /x/	Professor traz gafanhoto (inseto) feito de folha	Uso de perguntas guiadas, brincadeiras e objetos lúdicos	Avanço no reconhecimento do fonema /x/
13/03/23	Leitura do texto 'Hoje é Domingo', atividade de relacionar imagens a direitos das crianças, dinâmica 'Sorriso Milionário'	Dinâmica 'Sorriso Milionário'	Leitura de textos do livro	Alguns alunos se mostraram engajados, outros não tanto	Organização em grupos de 4, rotina de chamada, calendário e relógio			Explicações guiadas, dinâmica conduzida pelas residentes	Dificuldades e de fluência observadas em muitos alunos
15/03/23	Construção do brinquedo 'Corrupio', separação silábica, trabalho com palavras com RR	Construção do brinquedo 'Corrupio'	Separação silábica, trabalho com palavras com RR	Alunos muito engajados na construção do brinquedo	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Relação de incentivo e elevação da autoestima	Trabalho com a fruta bacaba e referência a Macapá (Macapaba)	Incentivo ao protagonismo dos alunos, construção do brinquedo	Avanços observados no reconhecimento de RR e separação silábica
17/03/23	Revisão de subtração, leitura do cartaz com palavras com RR, leitura de folheto sobre atendimento oftalmológico		Leitura de palavras com RR, separação silábica	Engajados na leitura das palavras e na busca pelos nomes na lista	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Boa interação durante a leitura e explicações		Uso de objetos como calendário e folheto para engajar os alunos	Dificuldades com sequência alfabética observadas

20/ 03/ 23	Leitura do cartaz do corrupio e 'Hoje é Domingo', ensaio da prova do SAEB, leitura de palavras	Construção do brinquedo 'Basquete'	Letra cursiva, leitura de palavras com S no final das sílabas e o dígrafo QU	Alunos muito engajados na construção do brinquedo	Sala organizada para prática de leitura e ensaio para prova do SAEB			Professor dá protagonismo aos alunos, guiando-os nas respostas	Início do trabalho com letra cursiva e leitura mais fluente
21/ 03/ 23	Leitura dos cartazes 'Corrupio' e 'Hoje é Domingo', discussão sobre equinócio e hemisférios, passeio guiado na casa do artesão	Passeio guiado na casa do artesão	Letras maiúsculas e minúsculas, sílabas com Q (QUE, QUA), separação silábica	Muito animados com o passeio, engajados na leitura das palavras	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor atento às respostas dos alunos, ambiente de troca		Explicações detalhadas sobre o calendário e tempo	Avanço na leitura de palavras com QUE e QUA
22/ 03/ 23	Atividade de observação de imagens e escrita, treinamento individual para prova de fluência, dinâmica de arremesso de peteca	Jogo com petecas para trabalhar adição	Leitura de palavras, treino para prova de fluência	Alguns engajados, outros dispersos	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio			Atividade lúdica para trabalhar conceitos matemáticos	Dificuldade e de fluência persistente em alguns alunos
29/ 03/ 23	Atividade de contagem de meninos e meninas, leitura de textos, distribuição de atividades para paralisação		Leitura de fichas de leitura, leitura de textos longos do livro	Alguns engajados, outros nervosos com o teste de fluência	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor tenta mediar nervosismo dos alunos		Teste de fluência guiado pelo professor	Alguns alunos com fluência, outros ainda com dificuldades
31/ 03/ 23	Ditado de palavras com sons nasais, atividades de adição, leitura de	Uso do material dourado para ilustrar a adição	Ditado de palavras com sons nasais, leitura de matemática		Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de			Ditado com apoio do material dourado	Avanços no reconhecimento de sons nasais

	matemática				chamada, calendário e relógio				
03/04/23	Atividade diagnóstica de escrita com sílabas complexas (LH, CH, NH), desenho do cacho de pupunha, caça-palavras, atividade de matemática (adição de dezenas)	Desenho do cacho de pupunha, caça-palavras	Escrita com sílabas complexas (LH, CH, NH), separação silábica, palavras com diminutivo	Alunos engajados na escrita e caça-palavras, alguns com dificuldades na atividade de matemática	Organização em fileiras devido à atividade diagnóstica	Professor mediando a escrita e guiando os alunos com perguntas	Cacho de pupunha utilizado na aula, referências a fauna e flora locais	Perguntas guiadas para levar os alunos à resposta, apoio na escrita e desenho	Avanços observados no uso de sílabas complexas e separação silábica
05/04/23	Leitura das fichas de leitura, pintura de cartazes ('Hoje é Domingo', 'Basquete', 'Pupunha'), produção de chocalho	Produção de chocalho	Fonemas CH e LH, leitura das fichas de leitura	Alunos engajados na leitura e produção do chocalho	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor e residentes interagindo com os alunos durante a leitura		Leitura conjunta das fichas, apoio à produção do chocalho	Avanços na leitura das fichas de leitura, familiaridade com fonemas
24/04/23	Leitura de cartazes (Basquete, Pupunha, Corrupção), caça-palavras, produção de poema	Caça-palavras, produção de poema	Sílabas com RR, Q, NH, s no final da sílaba, produção de poema	Alunos muito engajados na produção do poema e no caça-palavras	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor estimula a participação e o engajamento dos alunos na produção de poemas		Uso de perguntas e diálogo para engajar os alunos na produção do poema	Avanços observados na leitura e produção de texto
28/04/23	Criação de poemas a partir do livro 'Bichos', leitura de fichas de leitura, atividade de Língua Portuguesa sobre alimentos, plantio de	Criação de poemas, plantio de mudas de Jucá	Leitura e produção de poemas, leitura de fichas, escrita sobre alimentos saudáveis	Alunos engajados na criação de poemas e no plantio de mudas	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor e alunos colaboram na criação dos poemas e no plantio	Plantio de mudas de Jucá	Apoio contínuo durante a criação dos poemas, estímulo à leitura	Avanços observados na produção de poemas e leitura

	mudas de Jucá								
05/05/23	Leitura de palavras com QU, RR, S no final da sílaba, atividade de recorte e colagem de imagens e palavras	Atividade de recorte e colagem	Leitura de palavras com QU, RR, S no final da sílaba	Alunos concentrados na atividade de colagem, embora inquietos no início	Organização em fileiras, ambiente de transição com nova professora	Nova professora ainda estabelecendo a dinâmica com os alunos		Uso de perguntas e apoio na leitura e na colagem	Eurico demonstrou avanços na combinação de palavras com imagens
29/05/23	Leitura do livro 'Leo e a Baleia', dobradura de baleia, roda de conversa sobre o meio ambiente, atividade de pintura de animais, atividade de adição	Dobradura de baleia, pintura de animais		Alunos engajados nas atividades de dobradura e pintura, mas foram passivos, sem protagonismo	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Relação mediada pelos acadêmicos, com pouca participação ativa dos alunos		Leitura conjunta, discussão sobre o meio ambiente, pouca mediação de leitura e escrita	
02/06/23	Desenho e coloração das casas, escrita de frases sobre quadrinhos, atividade de completar palavras	Desenho e coloração das	Escrita de frases sobre quadrinhos, completar palavras	A maioria dos alunos engajada na atividade de desenho e escrita, exceto eurico	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professora eliete presente, interagindo com alunos mais diretamente		Apoio individual na escrita, uso de perguntas para guiar os alunos	Alguns avanços observados na escrita e combinação de palavras
05/06/23	Discussão sobre meio ambiente, escrita de frases para salvar o planeta, atividade de matemática sobre números de 90 a 100		Escrita de frases, leitura sobre o meio ambiente	Alunos agitados, mas colaboração entre yasmim e júlio durante a escrita	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Alunos colaborando entre si, professor guiando a escrita com perguntas		Guias de perguntas para orientar a escrita e colaboração entre alunos	Avanços observados na escrita de frases e colaboração entre alunos
07/06/23	Leitura e interpretação da história 'Água Boa para Beber',	Leitura de quadrinhos, brincadeira do gavião	Leitura e interpretação, escrita de números e operações	Alunos engajados na leitura e desenho, dispersos na atividade	Organização em grupos de 4, ambiente de interação,	Boa interação entre os alunos durante as atividades		Leitura guiada, perguntas de interpretação, suporte na	Avanços na leitura e interpretação, alguns alunos com

	atividade de caça-palavras e matemática, desenho sobre a história		matemáticas	de matemática	rotina de chamada, calendário e relógio			matemática	dificuldades em matemática
14/06/23	Ditado com palavras com LH, leitura e interpretação de texto, atividade de adição de centenas e dezenas, ensaio para festa junina	Jogos de leitura	Ditado com palavras com LH, interpretação de texto	A maioria dos alunos completou o ditado com sucesso, alguns com dificuldades de concentração	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Divisão entre alunos mais 'fortes' e mais 'fracos' nas atividades		Ditado com correção imediata, apoio para alunos com dificuldades	Avanços observados no ditado com LH, leitura mais fluente
16/06/23	Leitura de texto sobre o mês de junho, preenchimento e ilustração do calendário, leitura do livro de história sobre convivência familiar		Leitura de texto e preenchimento do calendário	Alunos engajados na leitura e ilustração do calendário	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professora conduz discussão sobre atitudes em casa, interação positiva		Discussão aberta sobre atitudes familiares, participação ativa dos alunos	Avanços observados na leitura e compreensão do calendário
21/06/23	Atividade de matemática (adições de dezenas), escrita de números de 100 a 150, escrita por extenso dos números		Escrita de números por extenso, sequência numérica	Alguns alunos dispersos, mas a maioria concentrada nas atividades	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professora e residentes auxiliando individualmente os alunos com dificuldades		Apoio na escrita e matemática, uso de diferentes abordagens para alunos com dificuldades	Avanços observados na escrita de números por extenso
09/08/23	Leitura de 3 em 3, aula sobre unidades de medida, brincadeira 'Cadê o Rato?'	Brincadeira 'Cadê o Rato?'	Leitura numérica de 3 em 3, uso de régua, leitura do sumário	Alunos engajados nas atividades de e na brincadeira	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de	Professor guiando a revisão e ensinando sobre pontuação		Revisão guiada com foco em sinais de pontuação	Avanços observados na compreensão dos sinais de pontuação

					chamada, calendário e relógio				
28/08/23	Leitura e encenação da lenda da Mandioca. Pintura da Mandioca com as mãos.	Encenação da lenda da Mandioca	Leitura do gênero textual lenda	Alunos engajados na leitura e nas atividades	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a leitura e incentivando a participação	A lenda da Mandioca	Perguntas para engajar a leitura, apoio na pintura	Avanços observados na leitura e na compreensão do gênero lenda
30/08/23	Plantio de mudas de mandioca. Atividade sobre os equipamentos de manejo da mandioca.	Plantio de mudas de Mandioca	Escrita sobre os equipamentos de manejo da Mandioca	Alunos engajados no plantio das mudas de Mandioca e na atividade	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor interagindo com os alunos, explicando conceitos do manejo da mandioca	Plantio de mudas de Mandioca e discussão sobre o seu manejo	Perguntas guiadas para levar os alunos à resposta, apoio na escrita e desenho	Avanços observados no vocabulário
01/09/23	Leitura e produção da receita do bolo de Mandioca. Produção escrita de receitas feitas com Mandioca.	Produção de bolo de Mandioca	Leitura e escrita do gênero textual receita.	Alunos engajados na produção do bolo e nas atividades	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a participação e organizando o texto	Receitas feitas com a Mandioca	Perguntas guiadas para levar os alunos à resposta, apoio na escrita e desenho	Avanços observados na compreensão do gênero receita e dos sinais de pontuação
04/09/23	Leitura do livro 'Pedro vira porco-espinho', discussão sobre metáforas, atividades sobre o 7 de setembro		Leitura e discussão do livro 'Pedro vira porco-espinho', escrita sobre o 7 de setembro	Alunos participativos na leitura e discussão, mas dispersos no final	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a leitura e incentivando a participação	Discussão sobre a mandioca e os produtos típicos do estande folclórico	Uso de metáforas e perguntas para engajar a leitura	Avanços observados na leitura e interpretação do texto
06/09/23	Passeio ao Sítio do Seu Anselmo	Passeio ao Sítio do Seu Anselmo	Observação e registro sobre a área rural, vocabulário relacionado ao meio ambiente	Alunos curiosos e atentos durante o passeio	Ambiente ao ar livre durante o passeio, ambiente de observação	Professor interagindo com os alunos, explicando conceitos do manejo da mandioca	Observação de árvores típicas da região (buriti, castanheira, mandioca), das várias vegetações	Observação e questionamento sobre o ambiente rural	Avanços no vocabulário e observação do sítio, da casa de farinha, do manejo da mandioca

							s de macapá		
08/09/23	Registro escrito sobre o passeio à zona rural, organização de ideias para formar um texto, discussão sobre sinais de pontuação	Escrita coletiva do registro do passeio, pintura dos rostos dos alunos	Escrita sobre o passeio, discussão sobre sinais de pontuação	Alunos participativos na organização do texto, atentos.	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentiva a participação e organização do texto	Discussão sobre a vegetação local e a mandioca no campo	Discussão sobre pontuação e organização de ideias	Avanços na escrita e organização de ideias
11/09/23	Revisão do texto anterior, explicação sobre sinais de pontuação e parágrafos, continuação do texto com correções		Revisão do texto, sinais de pontuação e parágrafos	Alunos engajados na revisão e correção do texto	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a revisão e ensinando sobre pontuação		Revisão guiada com foco em sinais de pontuação	Avanços observados na compreensão dos sinais de pontuação
15/09/23	Conceitos de título, parágrafo, frases, substantivos comuns e próprios, leitura e resolução da atividade		Leitura de texto, substantivos comuns e próprios	Alunos entenderam bem a diferença entre substantivos comuns e próprios	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a atividade, explicando conceitos de substantivos		Mediação na leitura e explicação dos conceitos gramaticais	Avanços na distinção entre substantivos comuns e próprios
18/09/23	Soma e multiplicação, atividade sobre unidades, dezenas, centenas e milhares		Atividade sobre unidades, dezenas, centenas e milhares	Alunos engajados na atividade de matemática, alguns com dificuldades	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor ajudando os alunos com dificuldades na matemática		Mediação contínua na matemática, explicações detalhadas	Avanços na compreensão de números e operações matemáticas
20/09/23	Uso de números ordinais e tabela, leitura e pintura do mapa do Brasil,	Semeadura de plantas, experimentação	Leitura de mapa, uso de números ordinais	Alunos muito engajados na semeadura	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de	Professor incentiva a participação na semeadura e no	Discussão sobre o mapa do Brasil e a região do Amapá	Perguntas guiadas e incentivo à experimentação	Avanços na compreensão de números ordinais e leitura de mapas

	semeadura de plantas				chamada, calendário e relógio	experimento			
22/09/23	Dia da Árvore, vídeo multimídia sobre o tema, discussão sobre a importância das árvores, desenho sobre o Dia da Árvore	Desenho sobre o Dia da Árvore	Discussão sobre o Dia da Árvore, escrita e desenho	Alunos engajados na discussão e no desenho sobre o Dia da Árvore	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a discussão e incentivando a criatividade e no desenho		Perguntas reflexivas sobre a natureza, uso de multimídia	Avanços na escrita e reflexão sobre a natureza
29/09/23	Discussão sobre símbolos religiosos, atividade sobre pontilhismo, continuação do diário dos alunos, desenho sobre a germinação	Desenho sobre a germinação das sementes	Leitura e escrita no diário, descrição da germinação	Alunos concentrados na escrita do diário e desenho	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor intervindo na explicação dos símbolos religiosos, incentivando a escrita		Intervenção para explicar conceitos e incentivar a escrita	Avanços na escrita e criatividade e no diário
02/10/23	Lição sobre petróleo e suas derivações, leitura e correio da amizade	Correio da amizade	Leitura de palavras derivadas, uso de radicais, leitura de correio da amizade	Alunos participativos na leitura e discussão sobre petróleo, engajados no correio da amizade	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a participação e guiando a discussão sobre petróleo	Discussão sobre a exposição agropecuária do amapá	Perguntas guiadas para a discussão sobre petróleo, uso de palavras derivadas	Avanços na leitura de palavras derivadas e compreensão dos radicais
04/10/23	Brincadeira a 'Chave de Roma', leitura do texto 'Anjos da Guarda', atividades de separação silábica, escrita de bilhete	Brincadeira 'Chave de Roma', correio da amizade	Leitura do texto 'Anjos da Guarda', separação silábica com SS, L, R, NH, N, S	Alunos empolgados com a brincadeira e a leitura do texto, engajados na separação silábica	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor acolhedor, pedido de desculpas mútuo entre aluno e professor, incentivo à confiança		Uso de brincadeiras para melhorar a memória, perguntas reflexivas sobre o texto	Avanços na leitura e separação silábica com consoantes complexas
06/10/23	Leitura do texto levado por	Atividade de dedoches,	Leitura do texto, criação de	Alunos animados com a	Organização em grupos de	Professor mediando a		Mediação na criação de	Avanços na leitura e criação

	Pedro, atividade de dedoches, correio da amizade	correio da amizade	histórias com dedoches	atividade de dedoches e na criação de histórias	4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	atividade de dedoches e o correio da amizade		histórias com dedoches, apoio na escrita de recados	de histórias
11/10/23	Filme 'Luca'	Filme 'Luca'	Leitura e compreensão de expressões matemáticas, leitura de texto	Alunos participativos na conversa sobre higiene bucal e atentos ao filme	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor cuidadoso, discutindo higiene e conforto com os alunos		Conversa sobre higiene e conforto, perguntas para compreensão do relógio	Avanços na compreensão de expressões matemáticas e leitura
30/10/23	Leitura do livro 'Como Vou?', leitura e escrita de recados, leitura da receita de sopa, ditado	Correio da amizade	Leitura de palavras, compreensão de gêneros textuais (receita), distinção entre S e SS	Alunos engajados na leitura e escrita de recados, participação no ditado	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a leitura e escrita de recados, apoio na leitura e compreensão do texto		Mediação na leitura de texto, uso de perguntas para verificar compreensão	Avanços na leitura de palavras e compreensão do gênero receita
01/11/23	Produção textual, leitura dos textos pelos alunos, atividade de matemática	Soletrando a partir de imagens	Produção textual, leitura e compreensão de textos	Alunos engajados na leitura dos textos e na atividade de matemática	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a produção textual e apoiando os alunos com dificuldades		Perguntas guiadas para estimular a produção textual	Avanços na produção textual e leitura
06/11/23	Simulado SAEB de e matemática, correção coletiva		Leitura e interpretação dos comandos do simulado	Alunos nervosos com o simulado, alguns desanimados	Organização em fileiras para o simulado, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor reforçando a importância de ler os comandos com atenção		Perguntas guiadas para ajudar na compreensão do simulado	Avanços na leitura e compreensão dos comandos
09/11/23	Simulado SAEB de português, correção do simulado de matemática, atividade	Atividade lúdica de soletrar palavras	Leitura e correção coletiva do simulado	Alunos animados com a atividade lúdica de soletrar	Organização em fileiras, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a correção e animando os alunos com a atividade lúdica		Perguntas guiadas para a correção coletiva do simulado	Avanços na leitura

	lúdica de soletrar								
13/11/23	Leitura do livro 'Ploc!', ditado de frases, leitura de cartões de fluência		Leitura de frases, fluência leitora	Alunos atentos à leitura e ao ditado de frases	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor apoiando a leitura e incentivando os alunos no ditado		Perguntas guiadas para o ditado e leitura dos cartões	Avanços na fluência leitora e ditado
14/11/23	Leitura coletiva e atividade de quadrinhos, dinâmica com leitura e fichas	Leitura coletiva com dinâmica de quadrinhos	Escrita de história em quadrinhos, leitura coletiva	Alunos com dificuldades na leitura coletiva, mas engajados na escrita	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor e residentes colaborando na leitura coletiva e na dinâmica		Perguntas guiadas para facilitar a leitura dos quadrinhos	Avanços na leitura coletiva e na escrita de quadrinhos
16/11/23	Ditado de números, leitura de cartaz, atividade de geografia sobre cidadania e transporte	Caça-palavras sobre transporte	Leitura de cartaz e de geografia, escrita de números	Alunos engajados na atividade de geografia e no ditado	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a leitura e correção dos alunos		Explicações detalhadas sobre geografia e cidadania	Avanços na leitura de números e cidadania
21/11/23	Plantação de mudas de cacto, leitura do texto 'Lápis cor de pele', encenação	Plantação de mudas de cacto, encenação de leitura	Leitura de texto, produção de encenação	Alunos muito engajados na plantação e na encenação	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a participação e guiando a encenação	Discussão sobre as cores da pele e diversidade e cultural	Perguntas guiadas sobre o texto e sobre a encenação	Avanços na fluência
23/11/23	Atividade sobre consoantes mudas, caça-palavras e cruzadinha, comemoração dos	Caça-palavras e cruzadinha	Leitura de palavras com consoantes mudas, caça-palavras	Alunos engajados no caça-palavras e na cruzadinha	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor elogiando o avanço dos alunos no soletrando e incentivando		Retomada de conceitos de consoantes mudas para ajudar no caça-palavras	Avanços na leitura e escrita de palavras com consoantes mudas

	aniversariantes								
27/11/23	Leitura do texto 'Uma aula diferente', atividade sobre o sistema monetário brasileiro		Leitura de texto, compreensão do sistema monetário	Alunos engajados na leitura do texto e na atividade monetária	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a leitura e explicando conceitos monetários		Perguntas guiadas para a leitura do texto e resolução da atividade	Avanços na leitura e compreensão do sistema monetário
28/11/23	Construção do brinquedo paraquedas, leitura do livro 'Rapunzel e o Quibungo', encenação	Construção de paraquedas, encenação do livro	Escrita de instruções, leitura de sílabas complexas	Alunos muito engajados na construção do paraquedas e na encenação	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a construção do paraquedas e a encenação	Leitura de 'Rapunzel e o Quibungo' com referências culturais brasileiras	Perguntas guiadas e construção de textos instrucionais	Avanços na escrita de instruções e leitura de sílabas complexas
04/12/23	Ensaio da cantata natalina, música 'Noite Feliz', atividades de matemática sobre unidade e dezena, brincadeira da serpente	Brincadeira da serpente	Colorir e colar anjo natalino	Alunos engajados na brincadeira da serpente e na atividade de música	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a participação e guiando a atividade musical		Perguntas guiadas para a música e a atividade de matemática	Avanços na leitura de palavras com o som da letra Z
05/12/23	Redação de cartas para o Papai Noel, uso do ábaco, esboço das cartas, atividades sobre sílabas complexas	Uso do ábaco	Escrita de cartas, redação e revisão de textos, uso de sílabas complexas	Alunos participativos na escrita das cartas e uso do ábaco	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a escrita das cartas e incentivando o uso do ábaco		Explicações sobre a estrutura da carta e o uso do ábaco	Avanços na escrita de cartas e uso de sílabas complexas
11/12/23	Estudo de sílabas complexas, revisão de cartas, atividade sobre a letra J, soletrando da turma	Soletrando da turma	Estudo de sílabas complexas, escrita de cartas, soletrando	Alunos engajados no estudo de sílabas e no soletrando	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada,	Professor mediando o soletrando e guiando o estudo das sílabas		Perguntas guiadas sobre sílabas e palavras no soletrando	Avanços na leitura de sílabas complexas e no soletrando

					calendário e relógio				
12/ 12/ 23	Soletrando da turma, entrega de livros para os alunos, bingo numérico e bingo de palavras	Soletrando da turma, bingo numérico e bingo de palavras	Leitura e escrita, soletrando, leitura de bilhete, bingo de palavras	Alunos animados com o soletrando e o bingo de palavras	Organização em u, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor incentivando a leitura e a participação no soletrando e bingo		Perguntas guiadas sobre o bilhete e uso de jogos para revisão	Avanços na leitura e escrita, progresso no soletrando
14/ 12/ 23	Escrita de recado coletivo para Dona Creusa, produção de texto coletivo, revisão do leiturômetro		Escrita de recado coletivo, revisão de frases e parágrafos	Alunos colaborativos na produção do recado	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor guiando a produção do recado e incentivando o trabalho coletivo		Perguntas guiadas sobre o recado e o trabalho coletivo	Avanços na escrita colaborativa e na revisão de frases
18/ 12/ 23	Escrita de recado individual para Dona Creusa, ensaio da cantata natalina, atividade de divisão		Escrita de recados, leitura e compreensão de textos	Alunos engajados na escrita dos recados e ensaio da cantata	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor apoiando os alunos na escrita dos recados e na divisão		Perguntas guiadas para a escrita e a atividade de divisão	Avanços na leitura e escrita de recados
19/ 12/ 23	Ensaio da cantata natalina, leitura de texto sobre a história do Natal, atividade de interpretação de texto	Colorir, recortar e colar anjo natalino	Leitura de texto sobre o Natal, interpretação de texto	Alunos engajados na leitura do texto e na atividade de interpretação	Organização em grupos de 4, ambiente de interação, rotina de chamada, calendário e relógio	Professor mediando a leitura e incentivando a interpretação do texto		Perguntas guiadas sobre o texto e a interpretação	Avanços na leitura e interpretação de textos

ANEXO 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL ARAÇARY CORRÊA ALVES
ATO DE CRIAÇÃO PORTARIA Nº 035/81 – SEEC/AP
AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO RESOLUÇÃO Nº 057/10 – CEE/AP
CÓDIGO DA ESCOLA (INEP) 16002253



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA EXECUÇÃO DE PESQUISA

Eu, Marklivana D'Almeida Machado, autorizo como responsável pela Escola Estadual Araçary Correa Alves a realização do projeto de pesquisa intitulado: Educação na pós-pandemia de COVID-19: atividades lúdicas como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense, que será conduzido pela pesquisadora Stephany Dantas de Freitas Furtado, sob orientação da Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito. Ressalto que fui informado pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre todas as informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, como também das atividades que serão, especificamente, realizadas na instituição por nós representada. O objetivo principal da pesquisa é analisar a utilização de atividades lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem que mediam o processo de alfabetização dos alunos dos 2º e 3º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais.

Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: pesquisa documental, observação participante em uma sala de aula, registro em diário de campo, registros fotográficos da instituição de ensino. Declaro que, o pesquisador foi informado sobre as regras institucionais às quais estará sujeito durante toda a realização da pesquisa na instituição. O acesso a bancos de dados, caso possível, estará sujeito também a Termos de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), bem como a Lei Geral de Proteção de Dados (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm), atentando-se ao tipo de dado (pessoais e/ou sensíveis) que será obtido ou consultado. Todas as determinações explicitadas devem ser seguidas até o término da pesquisa, sob chancela de possível retirada da autorização, sem a necessidade de um aviso prévio por parte da instituição.

Afirmo ainda ter ciência do parecer consubstanciado emitido pelo CEP/UNIFAP, das Resoluções Éticas determinadas pela legislação brasileira, destacando-se as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Por fim, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente, do projeto de pesquisa relacionado neste TAI, e de seus deveres como garantidora de condições mínimas necessárias para a segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Macapá/AP, 18 de outubro de 2023

Marklivana D'Almeida Machado
Diretora
E. E. Araçary Corrêa Alves
Decreto nº 4109 de 21.09.2022

Assinatura e carimbo do responsável da escola

Av. Rio Javari, nº 0265. Perpétuo Socorro – Macapá/AP – FONE: (96) 32125180
E-mail: equipepedagogicaaracary@gmail.com

ANEXO 2: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (TAI)

Eu, Markliviana D. Almeida Machado,
autorizo como responsável pela Escola Estadual Araçary Correa Alves a realização do projeto de pesquisa intitulado: Educação na pós-pandemia de COVID-19: atividades lúdicas como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense, que será conduzido pela pesquisadora Stephany Dantas de Freitas Furtado, sob orientação da Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito. Ressalto que fui informado pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre todas as informações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, como também das atividades que serão, especificamente, realizadas na instituição por nós representada. O objetivo principal da pesquisa é analisar a utilização de atividades lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem que mediam o processo de alfabetização dos alunos dos 2º e 3º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais.

Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas as seguintes atividades: pesquisa documental, observação participante em uma sala de aula, registro em diário de campo, registros fotográficos da instituição de ensino.

Declaro que, o pesquisador foi informado sobre as regras institucionais às quais estará sujeito durante toda a realização da pesquisa na instituição. O acesso a bancos de dados, caso possível, estará sujeito também a Termos de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), bem como a Lei Geral de Proteção de Dados (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm), atentando-se ao tipo de dado (pessoais e/ou sensíveis) que será obtido ou consultado. Todas as determinações explicitadas devem ser seguidas até o término da pesquisa, sob chancela de possível retirada da autorização, sem a necessidade de um aviso prévio por parte da instituição.

Afirmo ainda ter ciência do parecer substanciado emitido pelo CEP/UNIFAP, das Resoluções Éticas determinadas pela legislação brasileira, destacando-se as Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Por fim, declaro que esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição proponente, do projeto de pesquisa relacionado neste TAI, e de seus deveres como garantidora de condições mínimas necessárias para a segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa.

Local e data: Macapá - AP, 04 / 03 / 2023.

Assinatura e carimbo _____ e a anuência da Instituição

Markliviana D. Almeida Machado
Diretora responsável
E. E. Araçary Correa Alves
Decreto nº 4189 de 21.09.2022

ANEXO 3: TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

1. Identificação do pesquisador:

Stephany Dantas de Freitas Furtado
RG 338221 SSP/AP

2. Identificação da pesquisa

- a) Título do Projeto: Educação na pós-pandemia de COVID-19: atividades lúdicas como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense
- b) Departamento/Faculdade/Curso: Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPGED da Universidade Federal do Amapá

3. Descrição dos Dados

São dados a serem coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá (CEP-UNIFAP): Projeto Político Pedagógico, cadernos de atividades, planos de ação, atas de reuniões pedagógicas, boletins de nota, entre outros, registrados no período de 2020 a 2022.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP (CEP/UNIFAP): Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, Telefone: 4009-2804, 4009- 2805.

4. Declaração do pesquisador

O pesquisador envolvido no projeto se compromete a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do local do banco ou instituição de coleta, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaro entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob minha responsabilidade. Também declaro que não repassarei os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP UNIFAP.

Local e data: Macapá, AP, 02 / 03 / 2023.

Stephanuy Dantas de Freitas Furtado
Assinatura do Pesquisador

5. Autorização da Instituição

Declaramos para os devidos fins, que cederemos ao pesquisador apresentado neste termo, o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local e data: Macapá - AP, 04 / 03 / 2023.

Markiviana D'Almeida Machado
Diretora
Assinatura e carimbo do CEP Macapá pela anuência da Instituição
Decreto nº 11.154 de 21-09-2022



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa EDUCAÇÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: Atividades Lúdicas como Processo Mediador na Alfabetização de Crianças na Amazônia Amapaense, sob a responsabilidade do pesquisador Stephany Dantas de Freitas Furtado, a qual pretende compreender a utilização de atividades lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem que mediam o processo de alfabetização dos alunos dos 2º e 3º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de ser acompanhado e observado pelo pesquisador durante as aulas, além de ter registros escritos da sua rotina e atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e registros fotográficos das suas produções, tais como atividades, desenhos, brinquedos, brincadeiras, jogos, textos, entre outros.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são desconforto, vergonha, alterações de comportamento e desconforto relacionado a presença do pesquisador e/ou interferência na vida e na rotina na escola. Se você aceitar participar, contribuirá para uma melhor compreensão do papel das atividades lúdicas no processo de mediação da alfabetização; proporcionará a oportunidade dos participantes de refletir sobre suas práticas pedagógicas e de aprender novas estratégias e metodologias de ensino; fornecerá informações relevantes para outros professores e escolas que estejam enfrentando desafios semelhantes no processo de alfabetização no período pós pandemia; e contribuirá para a produção de conhecimento científico na área da educação, especialmente no que diz respeito ao papel das atividades lúdicas como mediadoras na alfabetização.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rod. Juscelino Kubitschek, km 02, bloco H, sala 4 – Jardim Marco Zero, Macapá – AP, 68903-419, pelo telefone (96) 981231480, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIFAP, cep@unifap.br, telefone (96) 40092804 e (96)40092805.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Local e data: _____, ____/____/____.

Assinatura do participante ou responsável ou Impressão do dedo polegar (caso não saiba assinar)

Assinatura do Pesquisador Responsável



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ANEXO 6: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Neste ato, eu, _____,
AUTORIZO o uso de imagem do meu filho, _____,
_____ para ser utilizada na Pesquisa EDUCAÇÃO NA PÓS-PANDEMIA DE COVID-19: Atividades Lúdicas como Processo Mediador na Alfabetização de Crianças na Amazônia Amapaense, sob a responsabilidade da pesquisadora Stephany Dantas de Freitas Furtado com orientação da Prof. Dra. Ângela do Céu Ubaiera Brito, a qual pretende compreender a utilização de atividades lúdicas como estratégia e metodologia de aprendizagem que mediam o processo de alfabetização dos alunos dos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais.

O material será utilizado pelo pesquisador na sua dissertação e em comunicações dessa pesquisa em eventos acadêmicos e científicos municipais, estaduais, regionais, nacionais e internacionais.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado como direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: Macapá-AP, ____/____/____.

Assinatura do participante ou responsável ou impressão do dedo polegar
(caso não saiba assinar)