

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NAYARA GUERRA DA SILVA

**JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Uberlândia – MG

2020

NAYARA GUERRA DA SILVA

**JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Cílon César Fagiani.

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica.

Uberlândia – MG

2020

i

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

S38j Silva, Nayara Guerra da.
Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de alfabetização e letramento do 1º ano do Ensino Fundamental / Nayara Guerra da Silva. – Uberlândia-MG, 2020.
98 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Linha: Práticas Docentes para Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Cílon César Fagiani.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação básica. 4. Jogos educativos. 5. Brincadeiras – Métodos de ensino. I. Fagiani, Cílon César. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. III. Título.

CDD 372.414

NAYARA GUERRA DA SILVA

**JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

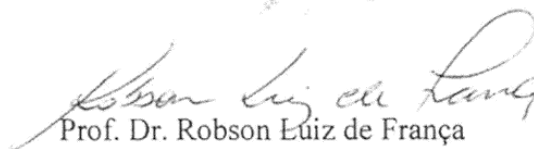
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06/11/2020

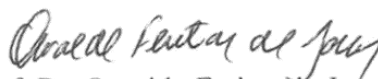
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cílson César Fagiani
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico este trabalho aos meus pais, Djalma e Reila, pelo apoio e incentivo, ao meu irmão, Gabriel, pelo companheirismo, e ao meu esposo, Raphael, por todo amor, apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, maior orientador da minha vida, por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência e por nunca ter me abandonado nos momentos difíceis.

Ao Professor Cílon, pela orientação, competência, profissionalismo, dedicação, paciência e incentivo, fundamentais para a conclusão desta dissertação. Obrigada pelas valiosas e incontáveis horas dedicadas ao desenvolvimento deste projeto, com uma presença cheia de otimismo, sempre disposto a ouvir minhas dúvidas e angústias a respeito do tema. Obrigada por acreditar em mim. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio.

Aos Professores do Programa de Mestrado, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado.

Às amigas Juliana e Jane Eyre pelos trabalhos e disciplinas realizados em conjunto e, sobretudo, pelo convívio, amizade e apoio demonstrado.

Aos membros da banca examinadora, Professor Doutor Osvaldo Freitas de Jesus e Professor Doutor Robson Luiz de França, que, tão gentilmente, aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

À minha família que, com muito amor, carinho, apoio e incentivo, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

À minha mãe e ao meu pai, que muitas vezes se doaram e renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus. Agradeço por todas as lições de amor, carinho, companheirismo, amizade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter pais tão especiais.

Ao meu querido irmão, pela amizade, carinho, companheirismo e por sempre torcer pelas minhas conquistas.

Ao meu amado esposo Raphael, por todo amor, carinho, compreensão e apoio nos momentos difíceis desta caminhada. Obrigada por permanecer ao meu lado, pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz. Esta é uma das muitas conquistas ao seu lado.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, de algum modo, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em sala sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação – da Universidade de Uberaba, versa sobre a contribuição do lúdico no processo de alfabetização e letramento. Ao acompanhar e analisar as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e a aprendizagem de crianças que estão sendo alfabetizadas, esta pesquisadora verificou a importância da ludicidade enquanto ferramenta pedagógica de auxílio ao processo de alfabetização e letramento para estimular nos alunos o interesse e o prazer em adquirir e aprimorar novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Ademais, os objetivos específicos buscam: analisar o uso de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras na organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento; apresentar estudos que deem visibilidade às práticas pedagógicas que potencializam a alfabetização e o letramento; correlacionar as interações existentes no processo de ensino e aprendizagem e o uso social que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental fazem do código escrito nas situações de escrita e leitura na escola; demonstrar a função social da leitura e da escrita para a formação do ser crítico e pensante na sociedade, por meio, por exemplo, de dados acerca do alfabetismo funcional e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); bem como propor um material explicativo como forma de repensar ações educativas mais significativas que levem em consideração todos os agentes de construção do processo de ensino aprendizagem numa perspectiva lúdica. Para compreender a importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, o presente trabalho analisa os dados obtidos a partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, nas modalidades bibliográfica e documental, com a finalidade de explicar o assunto em tela, preconizando, além de Magda Soares, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Tizuko Kishimoto, importantes estudiosos na área da alfabetização, letramento e ludicidade para nortear o estudo. Em suma, essa pesquisa abre caminho para um importante debate entre aprendizagem e ludicidade, no âmbito da alfabetização e do letramento, ressaltando a importância dos jogos e das brincadeiras na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sua eficácia e função social para a formação dos indivíduos quando adultos.

Palavras-chave: Educação básica. Alfabetização e letramento. Jogos e brincadeiras. Ludicidade.

ABSTRACT

This work, developed in the Graduate Program in Education - Professional Master in Education - of the University of Uberaba, deals with the contribution of the ludic in the process of literacy and literacy. By monitoring and analyzing the pedagogical practices of literacy teachers and the learning of children who are being literate, this researcher verified the importance of playfulness as a pedagogical tool to help the process of literacy and literacy to stimulate students' interest and pleasure in acquiring and improve new knowledge. In this perspective, the general objective of this study is to analyze the process of literacy and literacy in the transition from Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School. Furthermore, the specific objectives seek to: analyze the use of games and games as mediating strategies in the organization of pedagogical work in the process of literacy and literacy; to present studies that give visibility to pedagogical practices that enhance literacy and literacy; correlate the existing interactions in the teaching and learning process and the social use that students in the 1st year of elementary school make of the written code in situations of writing and reading at school; demonstrate the social function of reading and writing for the formation of the critical and thinking person in society, through, for example, data on functional literacy and the National Literacy Assessment (ANA); as well as proposing explanatory material as a way to rethink more significant educational actions that take into account all the agents of construction of the teaching-learning process in a playful perspective. To understand the importance of playfulness in the process of literacy and literacy, the present work analyzes the data obtained from a qualitative research, in the bibliographic and documentary modalities, in order to explain the subject on screen, recommending, in addition to Magda Soares, Jean Piaget, Lev Vygotsky and Tizuko Kishimoto, important scholars in the field of literacy, literacy and playfulness to guide the study. In short, this research paves the way for an important debate between learning and playfulness, in the scope of literacy and literacy, emphasizing the importance of games and play in the transition from Early Childhood Education to Elementary Education, its effectiveness and social function for training of individuals as adults.

Keywords: Basic education. Literacy and literacy. Games and games. Playfulness.

LISTA DE ABREVIATURAS: SIGLAS E ACRÔNIMOS

ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DUDH	–	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	–	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	–	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	–	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNLD	–	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Ranking de desenvolvimento humano (IDH) 2019.....	28
Figura 02 – Esquema organização da educação escolar.....	32

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas na educação infantil segundo etapas de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	49
Gráfico 02 – Matrículas no ensino fundamental – Brasil – 2015 a 2019.....	50
Gráfico 03 – Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	52
Gráfico 04 – Escolaridade dos docentes na educação infantil – Brasil – 2015 a 2019.....	52
Gráfico 05 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil – 2015 a 2019.....	53
Gráfico 06 – Escolaridade por grupos de Alfabetismo	64
Tabela 01 – Níveis de Alfabetismo segundo escala INAF – comparativo antes e depois da revisão em 2015	62
Tabela 02 – Níveis de Alfabetismo no Brasil conforme o INAF (2001-2018).....	63
Tabela 03 – População por situação de trabalho e nível de Alfabetismo	64

SUMÁRIO

MEMORIAL	14
INTRODUÇÃO	17
SEÇÃO I	
ORGANIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
1.1 Sistema Nacional de Educação (SNE)	23
1.2 Bases legais que norteiam a educação brasileira	26
1.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	26
1.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	28
1.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).....	30
1.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).....	35
1.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	36
1.2.6 Plano Nacional de Educação (PNE)	38
1.2.7 Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010	39
SEÇÃO II	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL	41
2.1 Políticas públicas vinculadas à alfabetização e ao letramento	42
2.1.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	46
2.1.2 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	55
2.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	56
2.1.4 Política Nacional de Alfabetização (PNA)	58
2.2 Alfabetismo funcional e políticas educacionais de alfabetização e letramento	59
SEÇÃO III	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	67
3.1 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis	67
3.2 Alfabetização e letramento na educação infantil	68
3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	70

SEÇÃO IV

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	73
4.1 Desenvolvimento e aprendizagem da criança.....	74
4.1.1 Níveis de desenvolvimento	74
4.2 O lúdico no processo de alfabetização e letramento.....	79
4.3 Jogos e brincadeiras	81
4.4 Os jogos e as brincadeiras nos espaços escolares.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93

MEMORIAL

Nasci, no dia 12 de agosto de 1988, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Fui criada no seio de uma família humilde e muito amorosa. Tive uma infância feliz, de muitas brincadeiras e estudos.

Aos três anos de idade, ingressei no Centro Educacional Gotinhas de Luz, escola particular, de Educação Infantil, onde cursei os Jardins I e II e o ano pré-escolar, o qual concluí totalmente alfabetizada. Foram meus primeiros passos para o mundo do saber acadêmico. Destaco aqui a maravilhosa e inesquecível professora Rebeca, do pré, um modelo de educadora, que tão bem sabia aliar o afeto com o ensinar.

Ao terminar a Educação Infantil, ingressei na Escola Estadual Guiomar de Freitas Costa (Polivalente) em 1994, na época, considerada uma escola pública de qualidade e referência, em razão dos recursos educacionais e administrativos de que era dotada e da formação dos profissionais que ali trabalhavam. Possuía uma grande área para a prática de esportes e uma biblioteca muito bem suprida, e dela eu era uma frequentadora assídua, pois desde criança tinha grande gosto e prazer pela leitura.

Ao fim da sexta série, fui transferida de escola, em razão da minha mudança de bairro, e fui para a Escola Estadual Antônio Thomaz Ferreira de Rezende, onde concluí os Ensinos Fundamental e Médio. Durante os três anos do Ensino Médio estudei na referida escola de ensino regular, no período da manhã, e no período da tarde, fazia cursinho preparatório para o Processo Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES), o qual visava proporcionar aos alunos do Ensino Médio uma sistemática de avaliação seriada, por meio de um processo a ocorrer nas 1ª, 2ª e 3ª séries, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Desse modo, o candidato realizava as avaliações em três etapas, ou seja, ao final de cada uma das séries do Ensino Médio.

Fui aprovada no PAIES, ao final do 3º ano do Ensino Médio, para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), iniciando no ano de 2006. A princípio, o curso de Pedagogia não me encantava, assim como nenhum outro, pois ainda não estava preparada para optar por um curso e fazer dele a minha profissão. Sendo assim, como eu queria ingressar no Ensino Superior e minha nota era suficiente para a aprovação, comecei a cursá-lo. Aos dezessete anos, não tinha uma ideia clara do que seria a Universidade, tampouco do campo de atuação de um pedagogo. As possibilidades e a riqueza do campo profissional foram aparecendo ao longo da graduação.

Durante o período que cursei Pedagogia, trabalhei no Poder Legislativo e tive muito contato com o Judiciário. Pensei em desistir da Pedagogia e tentar o vestibular para o curso de Direito, no entanto, meus pais, sobretudo minha mãe, insistiu muito para que eu terminasse, pois minha família tem a cultura de não desistir, de não deixar nada inacabado. Sendo assim, com muita insistência, concluí o curso de Pedagogia no final de 2009. Embora não fosse um curso apaixonante para mim, a ele me dediquei com muito estudo, participando de diversos cursos, congressos e seminários na área da Educação. Foram quatro anos de muito aprendizado, com professores competentes e dedicados.

Ao concluir a graduação, iniciei, em 2010, na Faculdade Católica de Uberlândia, uma Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, a qual cursei durante um ano, na tentativa de encontrar uma vertente na Educação que me despertasse interesse para atuar na área.

Em 2012, fui aprovada no concurso público para professora da rede municipal de Uberlândia e da rede estadual de Minas Gerais, e, em 2013, iniciei o trabalho na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha e na Escola Estadual Sete de Setembro. Permaneço até hoje na rede municipal, mas decidi exonerar da rede estadual, no início de 2014, em razão das condições de trabalho e, também, porque estava muito difícil conciliar as duas escolas com o curso de Direito, o qual iniciei em 2013, na Universidade de Uberaba (UNIUBE).

O início da minha prática docente foi difícil, visto que tive dificuldade de adaptar com a grande diferença entre o âmbito escolar e o Legislativo/Jurídico, no que diz respeito ao público e, sobretudo, à valorização profissional e salarial. Embora eu tivesse estagiado durante o curso de Pedagogia, minha experiência com o ambiente escolar foi na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), espaço escolar muito diferente da realidade escolar que trabalho e já trabalhei, tanto no que se refere aos recursos didáticos e estrutura física, quanto às condições sociais e culturais dos alunos.

Em razão dos contratempos encontrados no campo da Educação no início da minha prática docente, decidi ingressar no curso de Direito, em 2013, pois acreditava que eu não iria conseguir adaptar a esse novo campo de trabalho e tinha a pretensão de outros concursos públicos em qualquer área que não fosse da Educação. Apesar das dificuldades no âmbito educacional, continuei exercendo meu trabalho de professora durante os cinco anos da graduação em Direito, afinal, pra mim, era uma estabilidade, por ser um cargo efetivo. Porém, dentre as muitas voltas que a vida dá, ao longo do tempo fui acostumando-me com a dinâmica da educação e aprendi a gostar a cada dia mais do meu trabalho.

Nessa perspectiva, percebendo a importância do trabalho docente e a necessidade de mais aprimoramento, ingressei, em 2019, no Mestrado em Educação, da Universidade de

Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa intitulada “Práticas Docentes para Educação Básica”, por acreditar que os estudos contribuiriam para o meu desenvolvimento profissional, pois os estudos teóricos associados à análise das práticas e à apropriação de procedimentos da pesquisa científica constituem um novo olhar sobre a realidade, o contexto de trabalho e a profissão docente, tornando o Mestrado uma experiência transformadora das concepções e práticas profissionais.

O curso, com duração de dois anos, contemplou o cumprimento de duas disciplinas obrigatórias e três disciplinas eletivas, um seminário obrigatório, atividades complementares, orientação de dissertação e produto, exame de qualificação, bem como elaboração e defesa da dissertação e do produto. Simultaneamente ao cumprimento desses créditos obrigatórios para a conclusão do Mestrado, trabalhei em duas escolas municipais da rede pública de Uberlândia/MG, ministrando aulas nos turnos matutino e vespertino.

Não obstante, asseguro que, neste percurso, as disciplinas e as atividades complementares contribuíram efetivamente para a minha formação, ao aprofundar, sobretudo, em assuntos muito pertinentes ao meu objeto de pesquisa, qual seja, alfabetização e letramento. As leituras preconizadas nas disciplinas, além de proporcionar um rico arcabouço teórico para discorrer acerca da minha pesquisa, ampliou, de forma significativa, meu espírito crítico e minha compreensão acerca das questões educacionais. Certifico, portanto, que foi um período de muitas leituras, discussões e aprendizagens.

Tendo em vista que todos os docentes contribuíram grandemente para a minha formação, ressalto, entretanto, o Professor Cílon, o qual foi muito expressivo na elaboração da minha dissertação ao compartilhar comigo seus inúmeros conhecimentos e experiências. Foram valiosas e incontáveis horas que o Professor Cílon se dedicou para que eu pudesse desenvolver meu projeto, de forma sempre otimista e disposto a escutar minhas dúvidas e angústias a respeito do objeto de pesquisa.

A minha dissertação, intitulada “Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de alfabetização e letramento do 1º ano do ensino fundamental”, foi defendida no dia 06 de novembro de 2020 e aprovada pela banca constituída pelo professor orientador Doutor Cílon César Fagiani e pelos professores doutores Osvaldo Freitas de Jesus e Robson Luiz de França.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização é desafiador, tanto para a criança que está sendo alfabetizada, quanto para o docente, incumbido da responsabilidade de alfabetizar. Deste modo, a temática abordada nesta pesquisa diz respeito à contribuição do lúdico no processo de alfabetização e letramento, tendo em vista que a cultura lúdica é parte integrante do processo de desenvolvimento da criança.

Os processos de aprendizagem da criança em fase inicial de alfabetização devem alicerçar-se em diferentes recursos pedagógicos, dentre eles os jogos e as brincadeiras, visto que, nesta etapa da educação, há uma transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e, nesse período, as vivências com as atividades lúdicas ainda estão muito arraigadas na criança. Conforme defende Kramer (2006), o trabalho pedagógico deve considerar o direito à brincadeira e a singularidade das ações infantis, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, os professores alfabetizadores não podem considerar a ludicidade apenas como uma característica da Educação Infantil e, por conseguinte, suprimi-la do processo de alfabetização.

O lúdico traz importantes contribuições para a formação da criança no ambiente escolar de sala de aula nas turmas de alfabetização, visto que os jogos e as brincadeiras contribuem com o desenvolvimento do eu crítico, pensante, solidário, cooperativo, ativo, participativo e responsável pela iniciativa pessoal e grupal. Spodek e Saracho (1998) asseguram isto ao evidenciarem que a introdução do brincar no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança.

A ludicidade associada à educação apresenta benefícios para a formação do indivíduo não só como cidadão alfabetizado, mas também letrado e crítico para atuar na sociedade e no mundo do trabalho. Hoje, uma das grandes preocupações dos órgãos e profissionais da educação é o analfabetismo funcional, o qual pode ser compreendido pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2016). A partir do estudo feito pelo Instituto Paulo Montenegro, sobre alfabetismo e mundo do trabalho, verifica-se que o mundo do trabalho é uma das importantes agências de promoção de práticas de letramento e de numeramento, além de ser um dos espaços possíveis no qual algumas competências letradas podem se desenvolver dependendo das exigências das tarefas desempenhadas.

Para minimizar os índices desse problema e melhorar a educação brasileira, é necessário investimento na formação e nos recursos didáticos para que professores possam trabalhar a

alfabetização na idade em que esta pode ser desenvolvida. Nesse sentido, o governo investiu no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual “é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (PNAIC, 2015, p. 3).

Delineado, portanto, o objeto de estudo dessa pesquisa, qual seja: o lúdico na alfabetização e letramento e ao analisar o problema referente à não utilização dessa ludicidade para mediar essa descoberta da leitura e da escrita, a questão de estudo baseia-se no lúdico como uma ferramenta eficaz nesse processo, visto que, além de trazer benefícios para a formação da criança, favorece, também, os docentes que trabalham com a alfabetização, uma vez que o estudo visa apresentar a importância dos jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de ensino aprendizagem lúdica na alfabetização e no letramento, considerando a relação professor-aluno, a aprendizagem significativa e a organização do trabalho pedagógico do professor no cotidiano escolar em sala de aula, bem como oferecer um produto que possibilite o desenvolvimento de uma sequência didática com atividades lúdicas como meio facilitador da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Ademais, os objetivos específicos buscam: analisar o uso de jogos e brincadeiras como estratégias mediadoras na organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e letramento; apresentar estudos que deem visibilidade às práticas pedagógicas que potencializam a alfabetização e o letramento; correlacionar as interações existentes no processo de ensino e aprendizagem e o uso social que os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental fazem do código escrito nas situações de escrita e leitura na escola; demonstrar a função social da leitura e da escrita para a formação do ser crítico e pensante na sociedade, por meio, por exemplo, de dados acerca do alfabetismo funcional; bem como propor um material explicativo como forma de repensar ações educativas mais significativas que levem em consideração todos os agentes de construção do processo de ensino aprendizagem numa perspectiva lúdica.

A ludicidade é compreendida como um instrumento pedagógico que tem o propósito de aprimorar o processo educativo e torná-lo mais prazeroso e motivador. O lúdico pode manifestar-se de diferentes modos, a saber: por meio de jogos, brincadeiras, músicas e danças, modos estes, que podem auxiliar a criança na apropriação dos sistemas de leitura e escrita durante o processo de alfabetização e letramento. Para referenciar esse estudo, importantes teóricos contribuem significativamente para o desenvolvimento do assunto em tela.

Acerca da alfabetização e do letramento, Magda Soares elucida os referidos termos:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2018, p. 64)

É possível inserir a criança no mundo da escrita e da leitura de modo que ela não seja apenas emergida em tal contexto, mas que participe ativamente do processo de aprendizagem. Ao considerarmos os métodos tradicionais de alfabetização, verifica-se que a criança é apresentada como uma mera espectadora que apenas reproduz diversas vezes aquilo que lhes é apresentado não como forma de obter uma aprendizagem significativa, estabelecendo conexões com outras formas de conhecimento, mas, apenas para fins de memorização e supostamente de alfabetização.

É fundamental considerar aquilo que cada criança tem como representação de linguagem. Para isso, a ludicidade contribui para que a criança estabeleça conexões com a realidade, sendo ela própria a construtora de seu processo de alfabetização e letramento. Sendo assim, não se trata de inserir a criança na cultura escolar, mas, de possibilitar condições para que ela possa estabelecer as relações essenciais entre sua cultura e a cultura escolar.

Acerca do desenvolvimento e construção do conhecimento da criança fundado na ludicidade, Piaget (1990) assegura que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades cerebrais da criança, fator indispensável à prática pedagógica.

Vygotsky (1998) pondera o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras como um mecanismo de desenvolvimento das capacidades humanas e como um meio de construção de conhecimento.

O referido trabalho trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, nas modalidades bibliográfica e documental, com a finalidade de explanar o lúdico, a alfabetização e o letramento, identificar e analisar as concepções lúdicas, bem como responder à problemática concernente à não utilização dessa ludicidade para mediar a descoberta da leitura e da escrita, com base em revisões de literatura em livros, periódicos, dissertações, teses e outras fontes de pesquisas acadêmicas, bem como em documentos da legislação vigente. Verificar-se-á dados já prontos ao invés da entrevista.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Antônio Severino explicita que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2013, p. 76)

Para corroborar a concepção de tal pesquisa, Eva Lakatos demonstra que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tomada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS, 2003, p. 183)

Nessa mesma linha de raciocínio, Gil (2008, p. 50) elucida que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Ademais, apresenta vantagens acerca dessa pesquisa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda *per capita*; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários. (GIL, 2008, p. 50)

Lakatos acrescenta, ainda, que a pesquisa bibliográfica é uma síntese com os fatos mais significativos:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (LAKATOS, 2003, p. 158)

Em relação à pesquisa documental, Antônio Severino demonstra que:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2013, p. 76)

Antônio Gil pressupõe que a pesquisa documental é similar à pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Acerca dessa paridade, Antônio Gil explica, ainda, que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51)

Em relação aos procedimentos metodológicos, será realizada uma busca de dados, produção de gráficos e tabelas a partir da interpretação de dados.

No que diz respeito à metodologia de análise dos dados, será feita uma seleção dos dados pertinentes à estruturação da pesquisa, por meio da análise de conteúdos bibliográficos.

Para uma melhor compreensão dos assuntos abordados nesta pesquisa, a primeira versão explanará sobre a organização da educação brasileira a partir da disposição na atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB, articulando com legislações pertinentes ao sistema educacional

brasileiro. A segunda versão analisará a importância das políticas públicas educacionais como referência para o processo de alfabetização e letramento, bem como a possibilidade de erradicar o analfabetismo e as conseqüentes desigualdades de um mundo globalizado. A terceira versão elucidará os conceitos de alfabetização e letramento e as questões concernentes à avaliação desses dois processos. E, por fim, a quarta versão apresentará concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a importância da inserção e da utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica e nos espaços escolares também no 1º ano do Ensino Fundamental.

SEÇÃO I

ORGANIZAÇÃO E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Política Pública se evidencia no contexto dos países democráticos de direito em legislação e, no caso brasileiro, a Legislação Educacional se converte em um recurso importante para a compreensão dos ditames e, no âmbito da educação, ela evidencia preceitos legais acerca das questões educacionais.

Tendo em vista que as normas e os ordenamentos jurídicos influenciam o sistema nacional de educação, visto que são responsáveis pela sua organização e funcionamento, esta versão abordará a organização da educação brasileira a partir da disposição na atual LDB, articulando com legislações pertinentes ao sistema educacional brasileiro.

1.1 Sistema Nacional de Educação (SNE)

O Brasil está estruturado em um sistema federativo em que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios compartilham responsabilidades no intuito de assegurar os direitos constitucionais e sociais de todos os cidadãos brasileiros.

O artigo 23, da Constituição Federal, elenca as competências comuns de todos os entes federativos, os quais devem contribuir, conjuntamente, com diversas atribuições em nosso país, dentre elas a educação. Nessa perspectiva, evidencia-se o inciso V que assegura ser competência comum “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação.” (BRASIL, 1988)

A organização acerca da distribuição das incumbências é feita por meio de leis complementares, conforme dispõe o parágrafo único, do artigo 23, da Constituição Federal:

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional. (BRASIL, 1988)

O artigo 211 dispõe que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Tal disposição justifica-se em razão da relevância de os entes federados trabalharem em prol da educação de maneira colaborativa, equilibrando a distribuição das funções e dos recursos, bem como cooperando com as políticas de financiamento, de gestão e de valorização profissional.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) também está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional por um período de dez anos.

Além de determinar diretrizes e metas, o PNE também visa ajustar-se como uma ferramenta de implantação de um Sistema Nacional de Educação que deve oferecer educação de qualidade para todos, conforme os protótipos apregoados na Constituição Federal.

A Lei nº 13.005/2014 que aprovou o PNE define que no prazo de um ano os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de Educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE. Define também que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implantação das estratégias do Plano (art. 7º) e que, no prazo de dois anos contados da publicação da referida lei, o poder público deverá instituir, em lei específica, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação. (LIMA, 2015, p. 20)

A Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu título III, faz apontamentos acerca do Sistema Nacional de Educação, a saber:

Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional.

§ 1º Essa institucionalização é possibilitada por um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo, com suas peculiares competências, é chamado a colaborar para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado.

§ 2º O que caracteriza um sistema é a atividade intencional e organicamente concebida, que se justifica pela realização de atividades voltadas para as mesmas finalidades ou para a concretização dos mesmos objetivos.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva,

supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais.

O Sistema Nacional de Educação deve ser um grupo consubstanciado para organizar as questões referentes à educação no país todo, de modo que os regulamentos e as estratégias sejam universais em todo o território nacional, para, desta forma, garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos do país.

Acerca do Sistema Nacional de Educação, Saviani depreende que:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. SAVIANI (2010, p. 381)

Ademais, Saviani (2010) expõe reflexões relevantes acerca da concepção de sistema, da dimensão pública, da atribuição do Conselho Nacional de Educação – CNE, da distribuição de encargos, bem como do financiamento do sistema:

Trata-se de construir um verdadeiro sistema, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando a assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país. [...] não se pode esquecer que o sistema só pode ser público. Portanto, não há que transigir com os direitos de educar dos particulares. As instituições privadas, em suas diferentes modalidades, integram o sistema precisamente como particulares. [...] As funções normativas e deliberativas do sistema serão exercidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Pensado como um órgão revestido das características de autonomia, representatividade e legitimidade, como uma instância permanente e renovada por critérios e periodicidade [...]. Assim sendo, trata-se de um órgão de Estado e não de governo. [...] Na construção do Sistema Nacional de Educação deve-se ter como referência o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal. Na repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. [...] O financiamento do sistema será compartilhado pelas três instâncias [...]. A responsabilidade principal dos municípios incidirá sobre a construção e conservação dos prédios escolares e de seus equipamentos, assim como sobre a inspeção de suas condições de funcionamento, além, é claro, dos serviços de apoio como merenda escolar, transporte escolar etc. [...] Obviamente, isso não impede que os municípios assumam, em caráter complementar e nos limites de suas possibilidades, responsabilidades específicas no campo educacional, mesmo

no âmbito daquelas funções que cabem prioritariamente aos estados e à União (SAVIANI, 2010a, p. 776-780).

1.2 Bases legais que norteiam a educação brasileira

No ordenamento jurídico brasileiro existem diversos documentos que determinam os fundamentos e as bases legais para a organização e estruturação do sistema de ensino. Sendo assim, serão abordados, nessa seção, alguns documentos gerais e específicos da educação brasileira, dentre eles: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial os artigos 205 a 214; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Plano Nacional de Educação (PNE)²; e Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

1.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A educação está no rol dos direitos sociais instituídos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, trata a educação como direito social de todas as pessoas, isto é, como direito humano de segunda geração ou segunda dimensão, visto que são cedidos à todos pelo Estado, dependendo de sua atuação e regulamentação, em prol de melhorar as condições de vida e de trabalho para todos. É um dever do Estado e da família. Sua promoção será feita com incentivo e colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da educação bem como ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

¹ O ECA foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

² O Plano Nacional de Educação em vigor foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Além dos artigos supracitados, a Seção I do Capítulo III, do Título VIII (da Ordem Social), determina a concepção de educação estabelecida pelo Estado brasileiro.

Os direitos humanos são interdependentes, indivisíveis e sua efetivação é imprescindível para o exercício de outros direitos. Para a efetivação do direito à vida, por exemplo, é necessária a eficácia do direito à saúde, assim como é basilar o direito à moradia, à educação e ao trabalho para exercer o direito à dignidade. E para que haja o cumprimento dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) determina aos governos o cumprimento de determinadas obrigações, no intuito de propiciar e resguardar os direitos humanos e as liberdades dos cidadãos. Nessa perspectiva, a DUDH aspira:

[...] o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (DUDH, 2009, p.4)

A educação é notória no rol dos direitos humanos em razão de sua relevância para o exercício da cidadania. Contudo, não obstante sua importância como um direito social, é perceptível que nem todos os cidadãos desfrutam-na em sua totalidade, pois, ainda que existam muitos compromissos firmados pelos governantes, por meio de dispositivos internacionais (Carta da Organização das Nações Unidas e Declaração de Direitos Humanos) e nacionais (Constituições), empenhados em viabilizar a educação para todos, sobretudo para a educação básica de qualidade, inúmeras crianças ainda continuam destituídas de oportunidades educacionais, muitas delas em razão da pobreza.

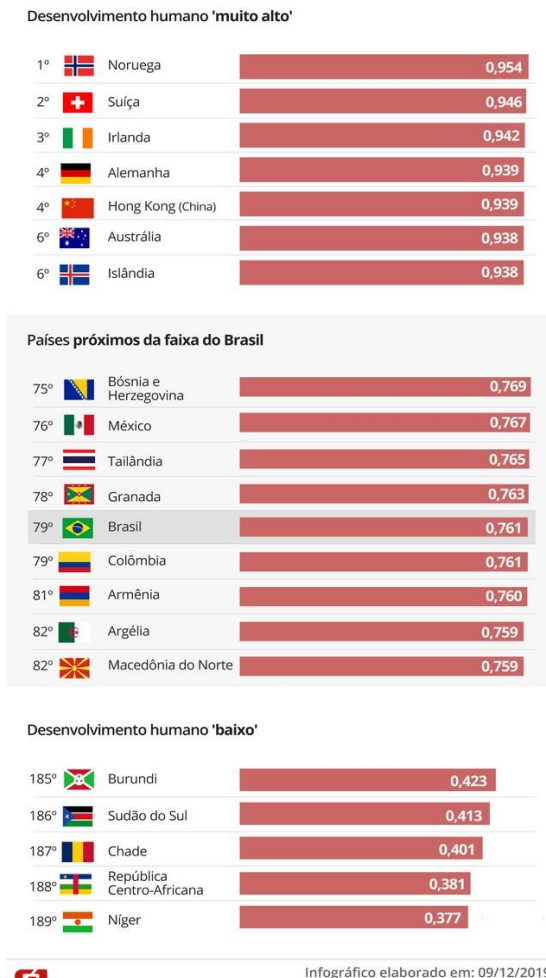
A desigualdade de renda no Brasil é um dos destaques do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ficando na 79ª posição do ranking no ano de 2019. O relatório mostrou que o Brasil possui a 2ª maior concentração de renda do mundo, concentrando, portanto, 1/3 de todas as riquezas nas mãos do 1% mais rico.

Tendo em vista que é a avaliação é feita anualmente, o IDH varia de 0 a 1 (quanto maior, mais desenvolvido é o país) e se apoia em indicadores de saúde, educação e renda. Em 2019, o Brasil atingiu o IDH de 0,761, com um pequeno avanço de 0.001 em relação ao ano de 2018.

Figura 01 – Ranking de desenvolvimento humano (IDH) 2019

Ranking de desenvolvimento humano

Veja a posição do Brasil em relação a outros países



Fonte: Foto: Infográfico: Juliane Souza/G1

1.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

As concepções de criança e de infância são construções sociais concebidas ao longo da vida. Por isso, nem sempre tais perspectivas exprimem os mesmos significados, visto que elas se embasam em diferentes condições culturais e históricas. Nessa perspectiva, ao falar sobre infância e adolescência, há que se perceber que os significados atribuídos dependem do contexto e das relações sociais nos seus aspectos social, histórico, cultural e político, os quais contribuem para a composição de tais significados e concepções.

De acordo com Ariès (1986), a criança sempre existiu, entretanto, até o século XVI não havia o sentimento de infância, o qual começou a surgir a partir dos séculos XVII e XVIII.

A construção histórica do sentimento de infância manifestou diversos significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não somente em razão das especificidades da criança.

A criança da sociedade contemporânea é, portanto, muito diferente da criança nos períodos históricos anteriores. Hodiernamente, há, inclusive, uma legislação que regulamenta os direitos e deveres da criança e do adolescente.

A legislação, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, foi estabelecida pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Em seu artigo 2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

A Constituição Federal de 1988 traz, em seu artigo 227, determinações acerca da proteção que deve servir de parâmetro à legislação infraconstitucional do menor. O *caput* do supracitado artigo coloca a criança e o adolescente no foco das preocupações constitucionais, determinando que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Embora a Constituição Federal tenha condições de produzir efeitos, ela possui abrangência reduzida pela norma infraconstitucional do Estatuto da Criança e do Adolescente, constituindo, portanto, uma norma constitucional de eficácia contida, isto é, prevê que uma legislação inferior componha seu significado. Assim sendo, tal norma sofre restrição em sua eficácia, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente vem restringir a amplitude da Carta Maior.

O ECA consolida uma importante conquista da sociedade brasileira na elaboração de um documento de direitos humanos em prol dos direitos infanto-juvenis. Salienta que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Além disso, determina o dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, conforme disposto no artigo 4º da Lei 8.069/90:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O referido Estatuto regulamente, ainda, em seu capítulo IV, artigos 53 ao 59, os direitos à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

1.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, desde a educação básica até o ensino superior.

A primeira LDB (Lei nº 4024/61) foi criada em 1961, pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Em seguida, criou-se outra versão, a Lei 5.692/71, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. A versão da LDB de 1971 vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a LDB anterior (Lei nº 4024/61) foi considerada obsoleta, no entanto, o debate sobre a nova lei só foi concluído em 1996. A atual LDB (Lei nº 9394/96) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato. Embasada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 apresentou várias alterações em relação às leis anteriores, como, por exemplo, a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

A LDB 9394/96 reitera o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Determina os princípios da educação e os deveres do Estado referentes à educação escolar pública, estabelecendo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Além da Constituição Federal, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” também trouxe contribuições para a

elaboração da LDB. A referida Declaração é um documento derivado dos debates da Conferência Mundial acerca da Educação para Todos, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

O prefácio da aludida Declaração menciona que, mesmo constando na Declaração Universal dos Direitos Humanos a garantia do direito à educação, nem todas as pessoas são contempladas, visto que inúmeras crianças e adultos estão na condição de analfabetismo, também em seu sentido funcional. Nessa perspectiva, tal análise foi levada em consideração para a elaboração do acordo pelos participantes da Conferência e representado em forma de estratégias presentes na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conhecida por Declaração de Jomtien. Ao firmarem o documento, os países signatários comprometeram-se a oferecer oportunidades de educação para todas as crianças, jovens e adultos, em prol da satisfação das carências fundamentais de aprendizagem. Tal compromisso foi reafirmado mais tarde, em 6 de dezembro de 1993, pela “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos”.

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (UNESCO, 1998)

De acordo com a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, conforme dispõe o artigo 21 da referida legislação:

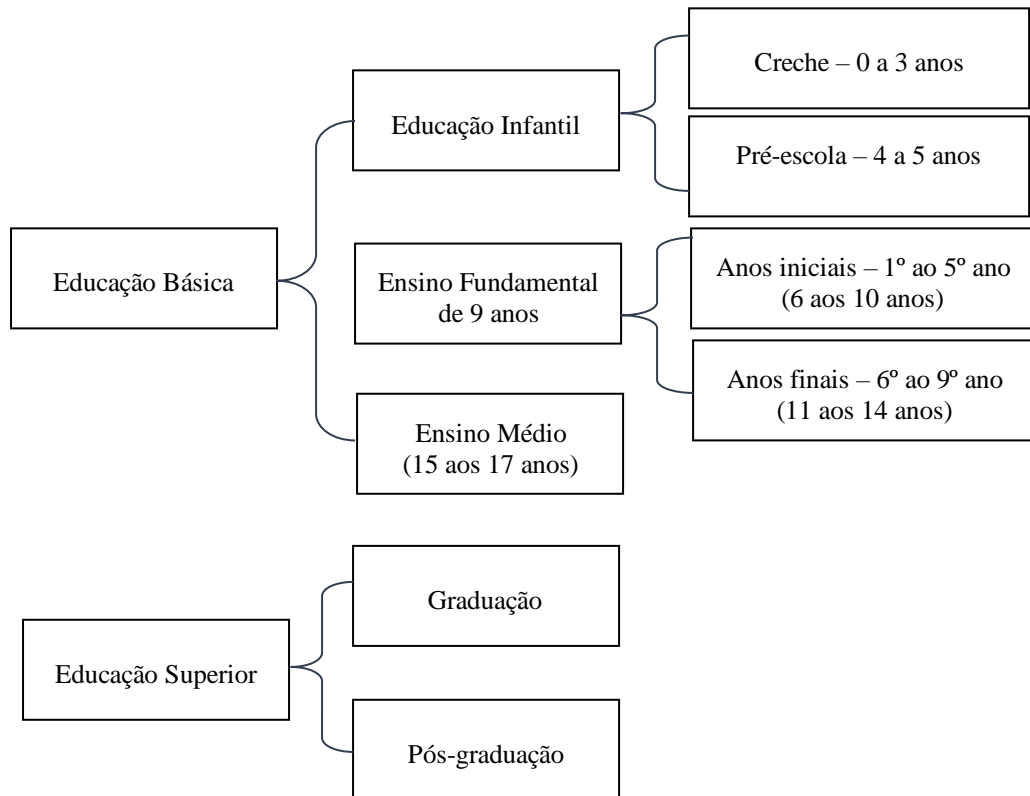
Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior. (LDB 9394/96)

Tal organização da educação escolar pode ser compreendida por meio do esquema da Figura 02.

Figura 02 – Esquema organização da educação escolar



Fonte: Produção própria (LDB, 1996).

A educação infantil, de competência dos municípios, possui o seguinte propósito:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96)

Essa etapa da educação básica está organizada em creches e pré-escolas:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
 I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
 (LDB 9394/96)

Em relação ao ensino fundamental, também de competência dos municípios, verifica-se que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB 9394/96)

Já o ensino médio, de responsabilidade dos estados, é a última etapa da educação básica e apresenta as seguintes finalidades.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB 9394/96)

O ensino superior, outro nível da educação escolar, é de competência da União, contudo, pode ser oferecido pelos estados e municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Possui como objetivos:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (LDB 9394/96)

A educação brasileira também dispõe de algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas:

- Educação Indígena: oferece ensino intercultural e bilíngue, no intuito de valorizar e respeitar a cultura e língua materna de cada tribo.

- Educação Especial: é oferecida para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

- Educação do Campo: está prevista com adequações necessárias e peculiaridades da vida no campo e de cada região, com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às verdadeiras necessidades e interesses dos estudantes da zona rural, bem como adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

- Educação Quilombola: é uma modalidade de ensino com diretrizes curriculares nacionais específicas previstas pela Resolução nº 08/2012 CNE/CEB, que se desenvolve em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, com proposta pedagógica peculiar e formação continuada, respeitando a especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

- Educação de Jovens e Adultos (EJA): destina-se aos jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria. Pressupõe oportunidades educacionais apropriadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho por meio de cursos e exames no nível de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio.

- Educação Profissional e Tecnológica – propõe-se preparar os estudantes para desempenharem atividades produtivas, atualizar e aperfeiçoar conhecimentos tecnológicos e científicos.

Além dessas determinações, a LDB 9394/96 aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

1.2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são princípios e fundamentos na Educação Básica que direcionam as instituições escolares e os sistemas de ensino em seu planejamento curricular. Tais diretrizes são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A organização da educação brasileira, disposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.294/96), é conferida aos entes federativos e à cada um deles é atribuída a organização de seu sistema de ensino. “A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95.” (BRASIL, 2013, p. 7).

A premência de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica justifica-se em razão da necessidade de atualização de políticas educacionais que unifiquem o direito de todos os cidadãos à formação humana, cidadã e profissional, em harmonia com o âmbito educativo. Nessa perspectiva, tais Diretrizes têm como objetivos:

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam. (BRASIL, 2013, p. 7-8)

Tendo em vista que a Educação Básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 8)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, têm, portanto, a incumbência, por meio do Estado, da família e da sociedade, de assegurar “acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2013, p. 15)

Para a alfabetização, as DCNs definem seu foco central ao longo dos três primeiros anos:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante: II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos [...] (BRASIL, 2013, p. 38)

Os três primeiros anos que abrangem o ciclo de alfabetização devem garantir também o letramento, além do desenvolvimento em diversas áreas e a continuidade da aprendizagem.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 122)

1.2.5 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal no intuito de instruir os educadores por meio da normatização de fatores fundamentais relacionados a cada disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de

técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCNs, 1997, p.13)

Esses parâmetros englobam tanto a rede pública quanto a privada, em consonância com o nível de escolaridade dos alunos.

Sua meta é assegurar aos educandos o direito de fruir dos conhecimentos imprescindíveis ao exercício da cidadania.

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. (PCNs, 1997, p.13)

Os PCNs auxiliam os educadores, todavia não são obrigatórios e podem ser ajustados às especificidades de cada local.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCNs, 1997, p.13)

Acerca da alfabetização e do letramento, os PCNs, desde o princípio, já apresentavam algumas reflexões a respeito desses dois processos. Ao analisar os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, é possível perceber que o referido documento almeja que os alunos conquistem, de forma gradativa, uma competência em relação à linguagem que lhes capacite solucionar problemas do dia a dia, ter acesso aos bens culturais, bem como conseguir a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 1997)

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social. (BRASIL, 1997, p. 28)

As pesquisas na área da aprendizagem da escrita, nos últimos vinte anos, têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala. (BRASIL, 1997, p. 48)

O conhecimento a respeito de questões dessa natureza tem implicações radicais na didática da alfabetização. A principal delas é que não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (BRASIL, 1997, p. 48)

1.2.6 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, definindo para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em conformidade com o texto nacional.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 13.005/2014, são diretrizes do PNE:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos(as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Lei nº 13.005/2014)

Em consonância com o assunto abordado nesta pesquisa, qual seja: alfabetização e letramento, verifica-se que o inciso I do artigo 2º do Plano Nacional de Educação contempla a erradicação do analfabetismo. O referido inciso, juntamente com a meta 5 do PNE, a saber: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” visam o fim do Analfabetismo Funcional e determina que durante os três anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), que compreende crianças até oito anos de idade, a alfabetização e o letramento sejam asseguradas. Tal diretriz e meta concorrem para alcançar a meta 9 do PNE: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

1.2.7 Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica e tem por objetivos:

Art. 2º Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos:

I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010)

No que tange à alfabetização e ao letramento, objeto de estudo desta pesquisa, a Resolução em discussão estabelece alguns objetivos fundamentais à formação da criança no ciclo de alfabetização, o qual, compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, assim como também define o Plano Nacional de Educação.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010)

SEÇÃO II

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL

A leitura e a escrita, nos diversos contextos do dia a dia, são fundamentais para o exercício da cidadania, tanto em posições sociais e políticas quanto para o desenvolvimento da sociedade.

Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir o acesso de todos os cidadãos à educação e, conseqüentemente, o direito de aprender a ler e a escrever. Todavia, tal aprendizado não consiste mais apenas na codificação e decodificação do sistema alfabético, processo compreendido como alfabetização. A carência da sociedade contemporânea é mais do que ser somente alfabetizada. É ser também letrada, isto é, capaz de interpretar, produzir, opinar, argumentar e utilizar a leitura e a escrita em seu convívio social.

Nessa perspectiva, muitos estudiosos brasileiros que pesquisavam sobre as práticas de uso da língua escrita, na metade da década de 1980, “sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização.” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Ainda de acordo com Kleiman (2005, p. 21), “emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.”

A alfabetização e o letramento, compreendidos como processos distintos, porém indissociáveis, conforme expõe SOARES (2018), apresentam benefícios para a formação do indivíduo como cidadão crítico para atuar na sociedade e no mundo do trabalho. Hodiernamente, uma das grandes preocupações dos órgãos e profissionais da educação é o analfabetismo funcional, o qual pode ser compreendido pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF. A partir do estudo feito pelo Instituto Paulo Montenegro, sobre alfabetismo e mundo do trabalho, verifica-se que o mundo do trabalho é uma das importantes agências de promoção de práticas de letramento e de numeramento, além de ser um dos espaços possíveis no qual algumas competências letradas podem se desenvolver dependendo das exigências das tarefas desempenhadas.

Verifica-se na história da educação brasileira, escassa atenção atribuída ao acesso à educação de qualidade para todos. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade e a com a

democratização da educação no país, houve um aumento na demanda social pelo acesso à escolaridade/ensino e, hoje, percebe-se que a ausência da alfabetização e do letramento é uma urgência social e política primaz, com demandas por um projeto de educação escolar e de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Assim sendo, o letramento é discutido como um importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica, como será visto nas políticas públicas aludidas nesta pesquisa.

É preciso requerer aos poderes públicos a adesão de políticas que considerem a alfabetização e o letramento como práticas relacionadas e complementares entre si, a fim de lograr êxito no trabalho de enfrentamento aos índices de analfabetismo, bem como obter avanços na conquista de direitos educacionais a todos os brasileiros, em prol do pleno exercício da cidadania. Isto posto, esta versão discutirá a importância das políticas públicas educacionais como referência para o processo de alfabetização e letramento e também como possibilidade de erradicar o analfabetismo e as conseqüentes desigualdades de um mundo globalizado.

2.1 Políticas públicas³ vinculadas à alfabetização e ao letramento

As ações públicas referentes à educação são compreendidas como políticas públicas educacionais, devido à sua interferência no campo educacional e à sua garantia ao direito de todos os cidadãos à educação.

Uma política educacional abrange outros campos também, uma vez que sua implementação influencia e suscita resultados que irão instigar os diversos campos da sociedade.

Ao analisar o contexto histórico do Brasil, constata-se que:

[...] as políticas públicas de educação no Brasil foram criadas e desenvolvidas sempre com muitas lutas e, na sua maioria, até por volta de 1980, com poucas contribuições significativas, principalmente no que se refere à educação pública de acesso e de qualidade para todos. Apresentou ao longo do tempo a dualidade, ou seja, a escola organizada e pensada para os filhos da elite e outra escola para os filhos da classe trabalhadora. (BORDIGNON e PAIM, 2015, p. 95)

³ Políticas Públicas [...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

A partir da urbanização e da industrialização no Brasil é que aumentou a demanda social pelo acesso à escolaridade/ensino, pois com o desenvolvimento da sociedade e a democratização da educação no país, o cenário educacional foi ganhando novo formato. (BORDIGNON e PAIM, 2015).

Nessa conjuntura de demandas sociais, a Constituição Federal de 1988 apresentou diversos progressos para as diferentes áreas da sociedade, inclusive para a educação. No capítulo que se refere à educação, à cultura e ao desporto, o art. 205 pressupõe: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

Em seu art. 211, a Constituição Federal determina o papel dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) por meio de regime de colaboração à responsabilidade de organização e oferta dos diferentes níveis de ensino:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 1988)

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, várias políticas públicas foram elaboradas com a finalidade de atender os princípios da legalidade do direito de acesso à escola pública de qualidade para todos. Em consonância com o art. 87 da LDB 9394/96, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997.

Em 1996 emergiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), iniciando, assim, as discussões sobre a necessidade de impulsionar mais recursos federais, estaduais e municipais para a educação pública, bem como a necessidade de maior equidade e controle na distribuição de verbas. O FUNDEF

perdurou até 2006, pois, em 2007, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Com o FUNDEB, toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) passou a se beneficiar com os recursos federais, com o intuito de ampliar os recursos empregados pela União, Estados e Municípios na educação básica pública, bem como melhorar as condições de formação e remuneração dos profissionais da educação.

Outro aspecto positivo para o Brasil foi a criação de instrumentos para aumentar os padrões de qualidade do ensino, identificando tão logo os problemas e produzindo ações continuadas e avaliações de aprendizagem e de condições de leitura desde os primeiros anos do ensino fundamental, o que ocorreu por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), elaborado em 2007 com políticas concretas e objetivas para suprimir os grandes problemas da educação brasileira.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual passou a ser uma referência do governo para servir de indicador de qualidade na educação.

O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, inspirado no PISA foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). A fixação da média seis a ser alcançada em 2022 considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. (OLIVEIRA, 2011, p. 328)

Outras políticas públicas também foram criadas para minimizar as desigualdades sociais deixadas no percurso da história do Brasil. Sendo assim, o governo federal, em parceria com estados e municípios, investiu na ampliação do tempo de escolaridade das crianças, por meio da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a qual altera a duração de oito para nove anos e, concomitantemente, garante o acesso de crianças de seis anos no ensino obrigatório com a finalidade de proporcionar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, mais oportunidades de aprender, bem como uma aprendizagem mais ampla.

Ademais, ocorreram muitas discussões sobre o processo de alfabetização e letramento, iniciando no Brasil, sobretudo, na segunda metade da década de 1980. Tais estudos provocaram discussões acerca do processo de alfabetizar e letrar, uma vez que não diz respeito apenas à decodificação, mas, também, à compreensão dos diversos símbolos linguísticos.

O conceito de letramento começou a ser utilizado no âmbito acadêmico no intuito de distinguir os estudos acerca do impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares salientam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

De acordo com Magda Soares, por alfabetização compreende-se o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2018, p. 16), isto é, a codificação e decodificação do sistema de leitura e escrita, e por letramento depreende-se “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 64), ou seja, é a capacidade do indivíduo de ler, interpretar, produzir, opinar, argumentar e utilizar a leitura e escrita em seu convívio social.

Acerca do conceito de alfabetização, Kleiman (2005, p. 13) pontua que tal conceito “denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente escolares.” Ressalta que o conceito de alfabetização também diz respeito ao “processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve seqüências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer.” (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Em relação ao letramento, Kleiman (2005, p.5) expõe que “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” Ademais, “o letramento significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito.” (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Compreendido esses dois conceitos, manifestam-se outras questões: Como se trabalha com esses dois processos? Com qual dois se trabalha primeiro? Trabalha-se cada um de forma isolada ou não?

Ainda de acordo com Magda Soares, compreende-se que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém indissociáveis. Acerca desse processo imanente Magda Soares afirma que:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2018, p. 44)

Kleiman (2005) pontua que o letramento não é alfabetização, porém a inclui, ou seja, letramento e alfabetização estão associados. “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.” (KLEIMAN, 2005, p. 14).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, a fase de alfabetização das crianças configura-se em um ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e de acordo com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), é preciso alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

2.1.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

A primeira lei que garantiu recursos para a educação foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual só oferecia apoio econômico para o ensino fundamental, que eram as antigas 1ª a 8ª séries.

O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, é, desde 1998, um instrumento contábil de gestão educacional. Trata-se de um mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o ensino fundamental, criado pela Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência de dez anos [...]. (COSTA; DUARTE, 2008, p. 148)

De acordo com Costa e Duarte (2008), o FUNDEF visava:

- a) proporcionar maior equilíbrio entre redes estaduais e municipais no que tange à participação e ao compromisso com a ampliação do acesso e da manutenção do atendimento ao ensino fundamental, por meio da vinculação da alocação de recursos para estados e municípios ao número de crianças atendidas pelas respectivas redes de ensino fundamental;
- b) diminuir a desigualdade entre os entes federados do ponto de vista dos recursos disponíveis para o ensino fundamental. Isso seria possível por meio do estabelecimento do piso de gasto por aluno que orienta o processo de redistribuição de recursos que o FUNDEF põe em marcha: ter-se-iam, portanto, por meio do FUNDEF, desigualdade menor e piso mais alto de gastos por aluno;
- c) melhorar progressivamente o perfil e a qualificação do corpo docente do ensino fundamental. O aumento do piso de gastos com o ensino fundamental, por parte dos entes federados, associado à obrigatoriedade de se aplicarem ao menos 60% dos recursos do FUNDEF em pagamento de salários e qualificação do corpo docente permitiriam, por um lado, progressiva melhora

da qualificação dos atuais professores e, por outro, aumento da atratividade da carreira docente, viabilizando o recrutamento de quadros mais qualificados. (COSTA; DUARTE, 2008, p. 148-149)

Ao analisar historicamente a legislação do FUNDEF, verifica-se que:

Desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser subvinculados ao ensino fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa subvinculação de 15% passava pelo Fundef, cuja partilha dos recursos tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendido em cada rede de ensino. (FNDE, 2017)

O FUNDEF foi criado em dezembro de 1996 e, já no ano seguinte, ele foi implementado experimentalmente no estado do Pará e perdurou em todo o país de 1º de janeiro de 1998 a 31 de dezembro de 2006.

Tendo em vista que o FUNDEF não compreendia a educação infantil, ocorreu um problema que levou os municípios, ainda nos anos 90, a municipalizar as escolas estaduais, visto que os municípios visavam recursos.

A década de 1990 é marcada por um contínuo movimento de descentralização educacional, via municipalização do ensino, resultante das relações entre governos subnacionais: Estados e Municípios. Esse movimento foi impulsionado a partir do novo ordenamento jurídico educacional que emerge ao final de 1996, seja pela LDB 9.394/96, seja pelos mecanismos indutores consubstanciados no âmbito da EC 14/96 e na Lei nº 9.424/96 que regulamentou a implantação do Fundef, destinando a gestão financeira de recursos para o ensino fundamental e, diante disso, muitos municípios passam a criar seus próprios sistemas de educação por iniciativa própria, ao lado de outros que, sob forte pressão de secretarias estaduais, assumem a oferta do ensino fundamental, sem uma devida estruturação em sua rede ou sistema de ensino. (COSTA, 2009, p. 145)

Depois do FUNDEF, houve, em 2007, a ampliação para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual é um:

[...] fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos

federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. (FNDE, 2017)

Embora o FUNDEB tenha utilizado a mesma metodologia do FUNDEF, houve uma evolução em relação a este, visto que aquele passou a distribuir uma soma maior de impostos, levando em consideração todas as matrículas da Educação Básica e não apenas as do Ensino Fundamental.

Considerando o decurso legal acerca do FUNDEB, nota-se que:

Com a Emenda Constitucional nº 53/2006, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passaram para 20% e sua utilização foi ampliada para toda a educação básica por meio do Fundeb, que promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da educação básica informado no censo escolar do ano anterior, sendo computados os estudantes matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária (art. 211 da Constituição Federal). Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base nos alunos do ensino fundamental e médio. (FNDE, 2017)

Os recursos do FUNDEB são destinados aos estados, Distrito Federal e municípios que ofertam atendimento na educação básica. Nessa perspectiva, são atendidos os alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cumprindo, assim, o disposto no inciso I do artigo 21 da LDB, qual seja: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” (Lei nº 9.394/96).

A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, que elaborou o FUNDEB, determinou um prazo de 14 anos, a partir de sua promulgação, para sua vigência. Logo, esse prazo será completado no dia 31 de dezembro de 2020. Em razão do breve prazo para finalizar sua vigência, no dia 25 de agosto de 2020, a aprovação do novo FUNDEB foi consolidada pelo Congresso Nacional, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 26/08/2020, resultando, portanto, num importante avanço para a educação brasileira. Alguns pontos relevantes acerca dessa aprovação são evidenciados, a saber: o novo FUNDEB será uma política permanente, ou seja, fará parte da Constituição Federal e não terá mais prazo de vigência, o que não significa que se manterá inalterável definitivamente; o complemento da União aumentará de 10% para 23% até 2026, com um crescimento já para o próximo ano de 2 pontos percentuais; o complemento da União será destinado para as redes de ensino mais carentes, inobstante do

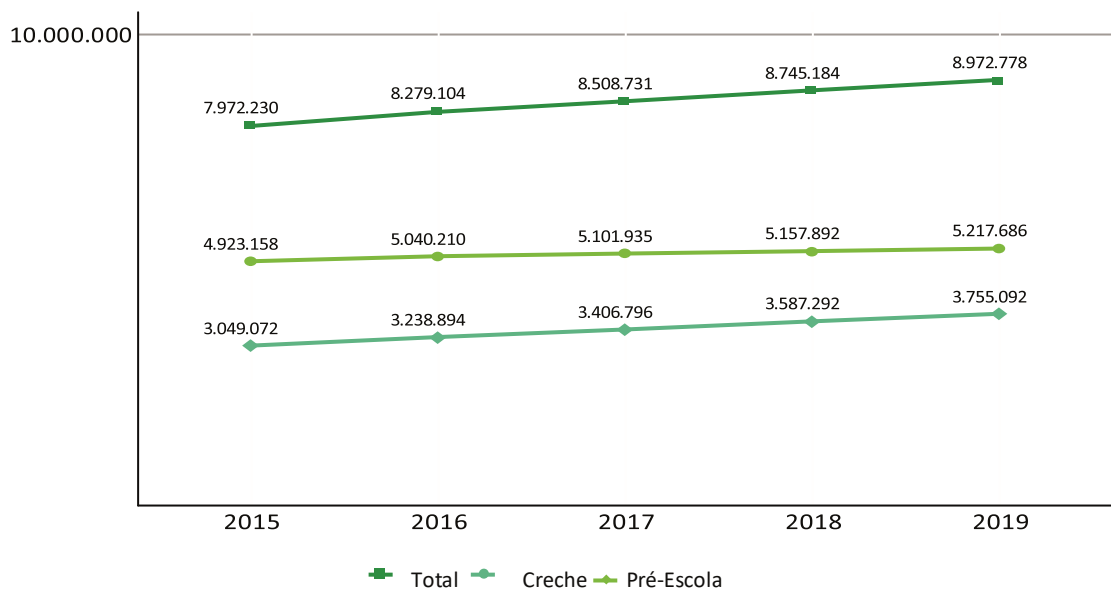
estado de origem; e o FUNDEB será a primeira grande política pública brasileira suscetível de gastos.

Além de o FUNDEB contribuir para o atendimento escolar de toda a Educação Básica, o referido Fundo oferece segurança financeira aos municípios e estados para ampliar a quantidade de matrículas, bem como para garantir o piso nacional de salário para os professores e assegurar a formação docente, conforme assegura o Título VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, acerca dos profissionais da educação.

O FUNDEB caracteriza-se, portanto, como uma importante política de financiamento da educação básica, a qual inclui a educação infantil e o ensino fundamental, etapas essas em que é desenvolvida a discussão acerca do objeto de estudo, qual seja: alfabetização e letramento. Uma das causas de não alfabetização ou não letramento é a formação dos professores.

Hodiernamente, a área que mais apresenta demanda não é mais o ensino fundamental, mas sim a educação infantil. Houve um aumento de 12,6% no número de matrículas na educação infantil nos anos de 2015 a 2019, alcançando cerca de 9 milhões em 2019, o qual ocorreu, sobretudo, em razão do aumento das matrículas da creche. Enquanto o total de matrículas da pré-escola teve um aumento de 6%, o da creche apresentou um crescimento de 23,2% durante os anos de 2015 a 2019, conforme demonstra o Gráfico 01.

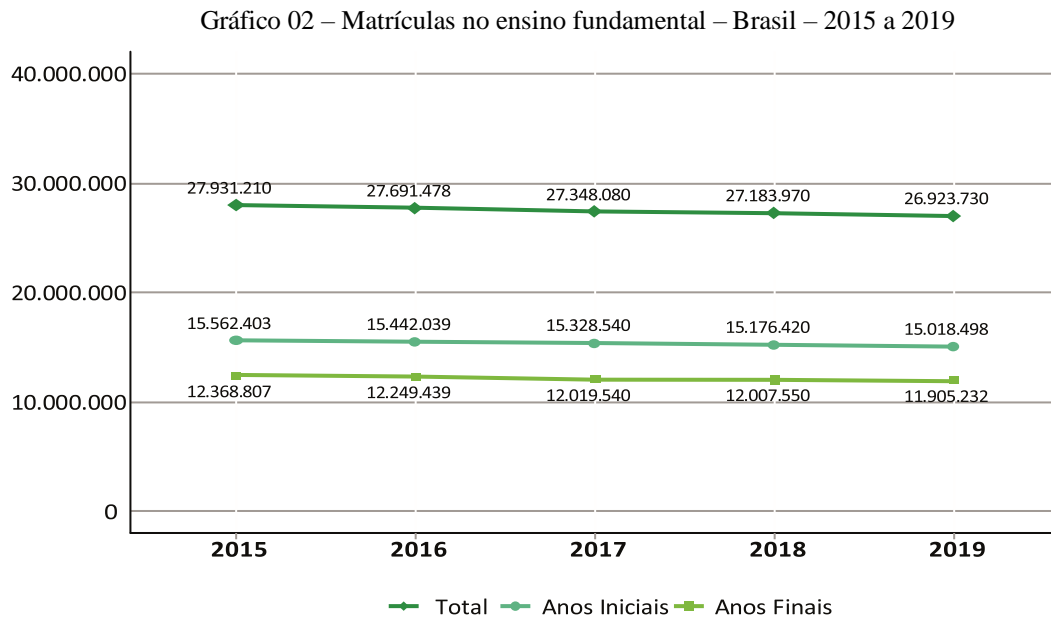
Gráfico 01 – Evolução do número de matrículas na educação infantil segundo etapas de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Já no ensino fundamental, ocorreu uma redução no número de matrículas, visto que em 2019, houve um registro de 26,9 milhões de matrículas para essa etapa de ensino. Esse número

é 3,6% menor do que o registrado em 2015. O declínio no número de matrículas foi semelhante nos anos iniciais (3,5%) e nos anos finais (3,7%) do ensino fundamental, conforme apresenta o Gráfico 02.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

A demanda de recursos para a educação infantil é muito grande, visto que esta etapa compreende, historicamente, dois propósitos. O primeiro objetivo, tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto de 4 e 5 anos, é social, ou seja, é para permitir que os pais tenham condições de trabalhar. Já o segundo intuito não possui mais apenas o caráter assistencialista, isto é, a compreensão da educação infantil como uma simples creche e depósito de crianças para os pais trabalharem, visto que o caráter, agora, é educativo.

Algumas legislações contribuíram para essa nova concepção da educação infantil. A primeira iniciativa foi da Constituição Federal de 1988, a qual outorgou ao Estado a responsabilidade de atender, em creche e pré-escola, crianças de zero a seis anos, mas que, em 2006, alterou a idade, passando a considerar o atendimento às crianças até cinco anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, também contribuiu ao consolidar os direitos das crianças conquistados por meio da Constituição. Outro progresso surgiu em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visto que a educação infantil passou a compor a Educação Básica e, em 2006, passou a atender crianças de zero a cinco anos com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança.

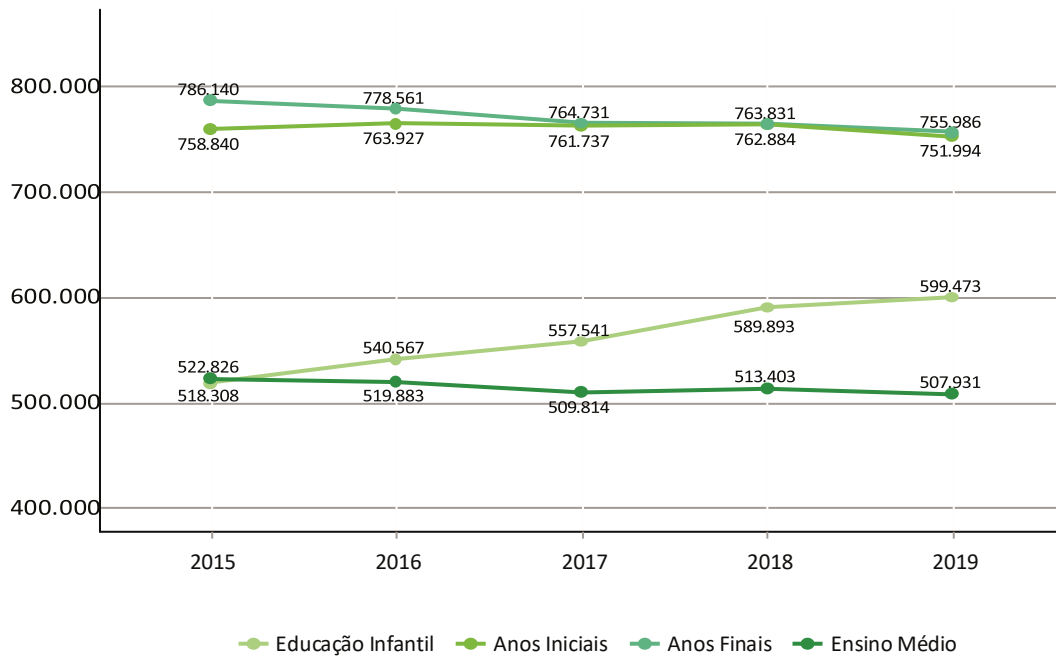
Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) trouxe uma importante percepção de criança, ao declarar que “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.” (BRASIL, 1998, p. 21). Ademais, apresentou propostas pedagógicas que consideram as experiências do contexto sociocultural na formação e aprendizagem da criança.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos. Entretanto, a educação infantil apresentou-se como obrigatória somente em 2013, quando as crianças de quatro e cinco anos passaram a, compulsoriamente, estarem matriculadas em uma instituição de ensino infantil. Uma última e relevante etapa nesse percurso ocorreu em 2017, quando a educação infantil foi incorporada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agregando-a mais ainda à Educação Básica.

Nessa perspectiva, tendo em vista o crescimento de demanda para a educação infantil, bem como seu caráter educacional, faz-se necessário verificar quem são os profissionais que estão trabalhando nesta etapa da educação e qual é a formação desses profissionais.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, houve um registro de 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, em 2019. A maior parte desses profissionais atuam no ensino fundamental (62,6%), onde há um número de 1.383.833. A quantidade de docentes nos anos finais é superior ao número verificado nos anos iniciais. A diferença, em 2015, foi de 3,6% e hoje é somente 0,5%. No período de 2015 a 2019, a parcela de docentes que atuam na educação infantil aumentou 15,7% e a quantidade de docentes que atuam no ensino médio, observando o movimento da matrícula, apresentou uma redução de 2,8%, conforme indica o Gráfico 03.

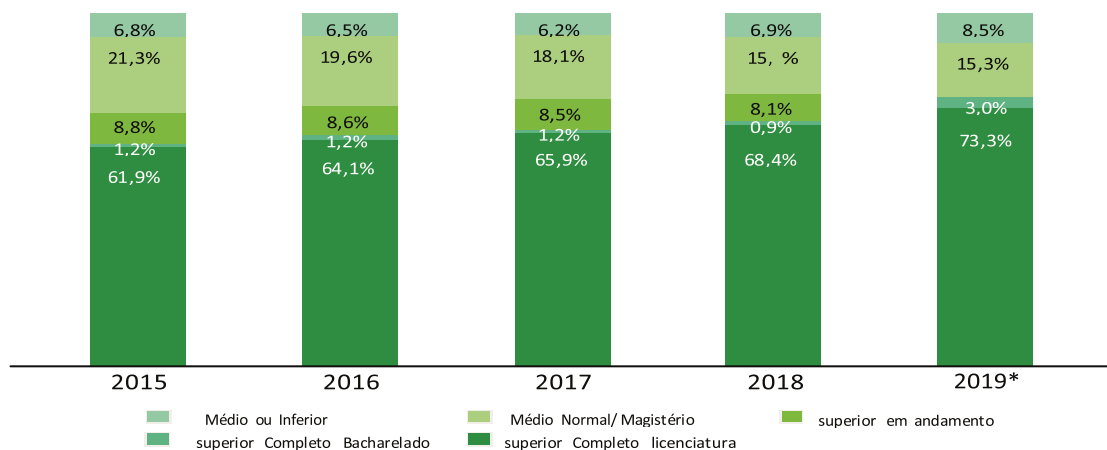
Gráfico 03 – Evolução do número de docentes por etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Em relação à formação desses profissionais, verifica-se que há 599,5 mil professores atuando na educação infantil. Desse montante, 76,3% têm nível superior completo (73,3% em grau acadêmico de licenciatura e 3% em bacharelado) e 15,3% possuem curso de ensino médio normal/magistério. Com nível médio ou inferior, foram identificados 8,5% profissionais. Desde 2015, houve um aumento gradativo na porcentagem de docentes com nível superior completo trabalhando na educação infantil, de 63,1%, em 2015, para 76,3%, em 2019, conforme aponta o Gráfico 04.

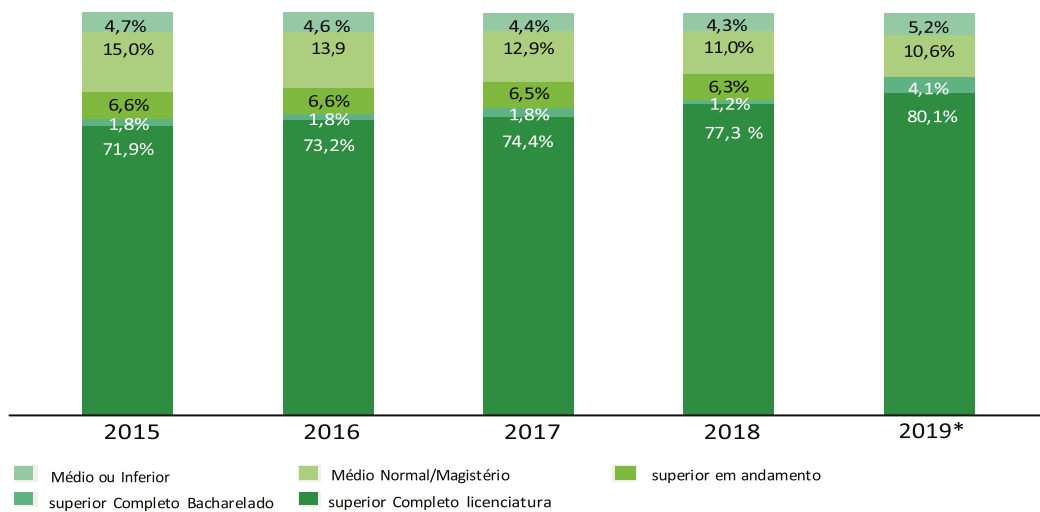
Gráfico 04 – Escolaridade dos docentes na educação infantil – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No ensino fundamental, há 1,4 milhão de professores. Desse total, 752 mil estão nos anos iniciais e 756 mil nos anos finais. Dentre os docentes que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, 84,2% possuem nível superior completo (80,1% em grau acadêmico de licenciatura e 4,1% em bacharelado) e 10,6% possuem ensino médio normal/magistério. Desse quantitativo de profissionais, verificou-se que há 5,2% com nível médio ou inferior, conforme assinala o Gráfico 05.

Gráfico 05 – Escolaridade dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Houve um tempo que qualquer pessoa podia ser educador(a) infantil, contrariando os artigos 62, 64 e 67 da LDB, os quais sistematizam a obrigatoriedade de formação para atuação dos profissionais da educação na educação básica, notadamente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse descumprimento e a formação do professor acarreta sérios problemas para a alfabetização e letramento que, até hoje, é mal resolvido no Brasil.

Uma formação de qualidade serve como alicerce para capacitar cidadãos e profissionais mais competentes, éticos e humanos.

Para se adequar às demandas da sociedade atual, a educação brasileira vem passando por diversas transformações que impactam diretamente na formação do docente, construindo, assim, um novo perfil de professor, qual seja: multifacetário e acessível para o aprendizado contínuo.

Há, no entanto, divergência acerca do que é ensinado nas universidades e o que deve ser trabalhado na prática docente. Acerca dessa questão, Nóvoa (2019), expõe que:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais. (NÓVOA, 2019, p. 7)

Consoante Nóvoa (2019, p. 10), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada”. Por meio da formação continuada, os docentes têm a oportunidade de aprimorar conhecimentos, além de rever conceitos, introduzir práticas mais modernas que produzam transformação no âmbito escolar, levar informações relevantes e atualizadas para uma troca de ideias agregadora com seus alunos.

Muito se comenta que a desvalorização do docente é um entrave para a atração das formações do profissional, visto que muitos profissionais chegam até três turnos de trabalho. Há um discurso de que professor não inova em razão das condições de trabalho que não permitem concretizar essas ideias.

Há muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: *os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas*; etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas. Mas estes discursos prestam um péssimo serviço à profissão, pois conduzem, inevitavelmente, a uma menorização ou desqualificação dos professores. De um ou de outro modo, abrem caminho a um mercado de cursos, eventos, seminários e encontros nos quais especialistas diversos montam o seu espetáculo pessoal para venderem aos professores novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer outra moda de momento. (NÓVOA, 2019, p. 10-11)

2.1.2 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Para aproximar os professores alfabetizadores dessas normativas, o Ministério da Educação (MEC), aderiu, em 2013, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual “é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (PNAIC, 2015, p. 10).

O objetivo do programa é alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação, quais sejam:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (PNAIC, 2015, p. 3)

No que diz respeito ao primeiro eixo de atuação do PNAIC, o MEC ofereceu um curso presencial de 02 (dois) anos para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, o qual foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os encontros com os educadores eram conduzidos pelos orientadores de estudo, os quais eram professores das redes municipal e estadual, que faziam um curso específico, com 200 (duzentas) horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

O segundo eixo trabalhado pelo Pacto foi a distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização. O MEC distribuiu 60 milhões de livros didáticos para os três primeiros anos do ensino fundamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além dos livros, também foram disponibilizados jogos pedagógicos.

Para avaliar os resultados do PNAIC, o Ministério se baseou nos resultados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto com os alunos; disponibilização de um sistema

informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano; e aplicação, para os alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, visando medir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. A Avaliação Nacional de Alfabetização é fundamental para medir a qualidade de educação do Brasil. A pesquisa avalia o conhecimento de crianças em fase final do ciclo de alfabetização, de modo a cumprir a meta do PNAIC, de que todas as crianças até os oito anos de idade sejam alfabetizadas em português e matemática.

Quanto ao quarto eixo de atuação do PNAIC, referente à atuação da frente de mobilização social pela Educação, o MEC trabalhou com um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal, a fim de monitorar as ações do pacto, apoiando e assegurando a implementação de várias etapas do programa, por meio de encontros e fóruns. Por fim, o Ministério dará ênfase ao fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a Educação nos estados e municípios.

2.1.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Outra política é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento, de 2017, que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Determina também que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam.

A Base Nacional Comum Curricular é:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2017, p. 7)

O referido documento tem o propósito de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, de norte a sul, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais de todo o país. Dessa forma, espera-se reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil, nivelando e, o mais importante, elevando a qualidade do ensino. Além disso, a BNCC objetiva, também, formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino.

A BNCC possui quatro eixos de atuação, quais sejam:

- Oralidade: abrange as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.

- Leitura: engloba as práticas de linguagem que advêm da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.

- Produção de Textos: envolve as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com objetivos distintos e projetos enunciativos.

- Análise Linguística/Semiótica: compreende os procedimentos e estratégias cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos, das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, no que diz respeito às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção.

A BNCC introduz a alfabetização na área de Linguagens, principalmente como etapa primária do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em seus dois primeiros anos.

Em consonância com a BNCC, o processo de alfabetização inicia-se com as práticas letradas na Educação Infantil e se espera a integral alfabetização dos alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental, ao contrário do que propõe outras políticas mencionadas nesta pesquisa, em que o período é de três anos. Em virtude dessa atenuação no ciclo de alfabetização, não é possível certificar que os discentes serão alfabetizados em apenas dois anos, até mesmo por uma questão de maturidade da criança.

2.1.4 Política Nacional de Alfabetização (PNA)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, também é um marco na educação brasileira, visto que pretende aumentar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.

A Política Nacional de Alfabetização resulta da relevância do tema aos olhos da sociedade brasileira, que exige cada vez mais dos governantes e gestores públicos maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos, mas também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia⁴ e à numeracia⁵. (PNA, 2019, p. 10)

Dentre os princípios da PNA, destacam-se: “Respeito aos entes federativos e adesão voluntária; Literacia e numeracia; Fundamentação nas ciências cognitivas; Centralidade do papel da família na alfabetização; Alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social.” (PNA, 2019, p. 38)

São objetivos da PNA: a promoção da cidadania por meio da alfabetização, o crescimento da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o alcance das metas 5 e 9 do PNE.

META 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (PNE, 2015, p. 85-159)

É importante ressaltar que cada política pública difere em relação ao período de alfabetização. A PNA, assim como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que será abordado posteriormente, estende o prazo até o terceiro ano do ensino fundamental. As diretrizes dessa política compõem-se dos estímulos aos hábitos de leitura e escrita; da priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental; da integração de práticas motoras e expressões artísticas; do respeito às particularidades das modalidades especializadas; bem como da valorização do professor alfabetizador.

⁴ Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva. (BRASIL, 2019)

⁵ Numeracia é conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática. (BRASIL, 2019)

O público-alvo da supracitada política engloba as crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Os jovens e adultos, alunos das modalidades especializadas e qualquer estudante com nível insatisfatório de alfabetização também são contemplados. E os agentes são os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil.

2.2 Alfabetismo funcional e políticas educacionais de alfabetização e letramento

Sabe-se que alfabetização e letramento são conceitos distintos. Entretanto, a alfabetização não pode caminhar sozinha. É fundamental alfabetizar letrando, no intuito de contribuir com a redução dos analfabetos funcionais em nosso país. São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas.

Ao longo das últimas décadas, ocorreram algumas mudanças em relação à definição de alfabetismo. Sobre essas transformações, Lucinéia Silveira Toledo faz os seguintes esclarecimentos:

Se em 1958 uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia ler ou escrever uma frase simples, hoje, com o avanço das tecnologias de comunicação, a modernização das sociedades e o aumento da participação social e política, essas habilidades não são mais suficientes. A Unesco define que uma pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes contextos e demandas sociais e de utilizar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, dentro e fora da instituição escolar. Para essa nova maneira de conceber a alfabetização, a Unesco sugere a adoção do conceito de Alfabetismo Funcional, o qual indica que, além de possuir as habilidades de leitura e escrita, a pessoa deve saber utilizá-las, processando diferentes textos em diferentes contextos e situações comunicativas. (TOLEDO, 2009, p. 13)

Paulo Freire já concebia o processo de alfabetização de forma muito parecida com a proposta da Unesco acerca do alfabetismo funcional, isto é, como um ato de cidadania:

Alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação.

Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. (FREIRE, 1967, p. 117)

Acerca das dimensões e relações do alfabetismo, Magda Soares expõe que:

O *alfabetismo*, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2018, p. 155)

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), alfabetismo é a:

capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INAF, 2018, p. 4)

Diante do exposto, verifica-se que o alfabetismo envolve não apenas o saber ler e escrever, mas também e, sobretudo, o uso dessas habilidades de leitura e escrita para responder às demandas sociais, para atingir os objetivos e desenvolver o conhecimento e o potencial.

Reduzir a quantidade de analfabetos funcionais em nosso país é proporcionar uma integração plena dos sujeitos à sociedade por meio de uma efetiva organização do trabalho pedagógico na Educação Básica.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, em parceria com o INAF, desde 2001, trabalham em prol de um estudo para mensurar os níveis de Alfabetismo dos brasileiros com faixa etária compreendida entre 15 e 64 anos.

Por meio da constatação dos níveis de alfabetismo no país, o INAF visa “contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país.” (INAF, 2018, p. 4)

As investigações, de 2001 a 2005, foram feitas anualmente, intercalando o enfoque entre leitura/escrita e matemática. A partir de 2007, alguns avanços metodológicos possibilitaram a permanência da leitura/escrita e da matemática num mesmo banco de itens e numa mesma escala de proficiência. A partir desse período, portanto, a investigação, a nível nacional, passou a ser realizada com uma pausa maior de tempo, apresentando, assim, edições nos anos de 2009, 2011, 2015 e a última em 2018.

Em 2015 houve uma reformulação na escala de interpretação de resultados do INAF, a fim de avaliar melhor os resultados. Sendo assim, os quatro níveis iniciais de Alfabetismo foram reestruturados em cinco:

Ficaram inalterados os níveis Analfabeto e Rudimentar, que juntos definem o Analfabetismo Funcional. Já os níveis Básico e Pleno, que compunham o grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, foram reorganizados em três: Elementar, Intermediário e Proficiente. Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de Alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do Inaf. A nova escala atende também a uma crescente demanda por uma análise mais detalhada do processo contínuo de aquisição e domínio das habilidades de letramento e numeramento. (INAF, 2018, p. 5)

De acordo com a escala do INAF, existem dois grupos que possibilitam identificar o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática dos participantes. O primeiro é o grupo dos *Analfabetos Funcionais*, o qual é dividido em: *Analfabeto* e *Rudimentar*.

Analfabetos Funcionais

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica; (INAF, 2017)

Já o segundo grupo, denominado *Funcionalmente Alfabetizados*, até 2011, era subdividido em *Básico* e *Pleno*. Mas, a partir de 2015, passou a ser fragmentado em *Elementar*, *Intermediário* e *Proficientes*.

Funcionalmente Alfabetizados

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média

extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário - Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções. (INAF, 2017)

A Tabela 01 faz uma síntese acerca das diferenças entre o agrupamento que prevaleceu até 2011 e a nova estrutura efetivada a partir de 2015.

Tabela 01 – Níveis de Alfabetismo segundo escala Inaf – comparativo antes e depois de revisão em 2015

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: Inaf 2001-2018

Por meio dos níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, evidenciados na edição 2018 do INAF, é possível

[...] acompanhar a evolução da série histórica e, ao mesmo tempo, trazer dados inéditos e complementares que evidenciam cada vez mais a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil capazes de assegurar a incorporação de

crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo. (INAF, 2018, p. 8)

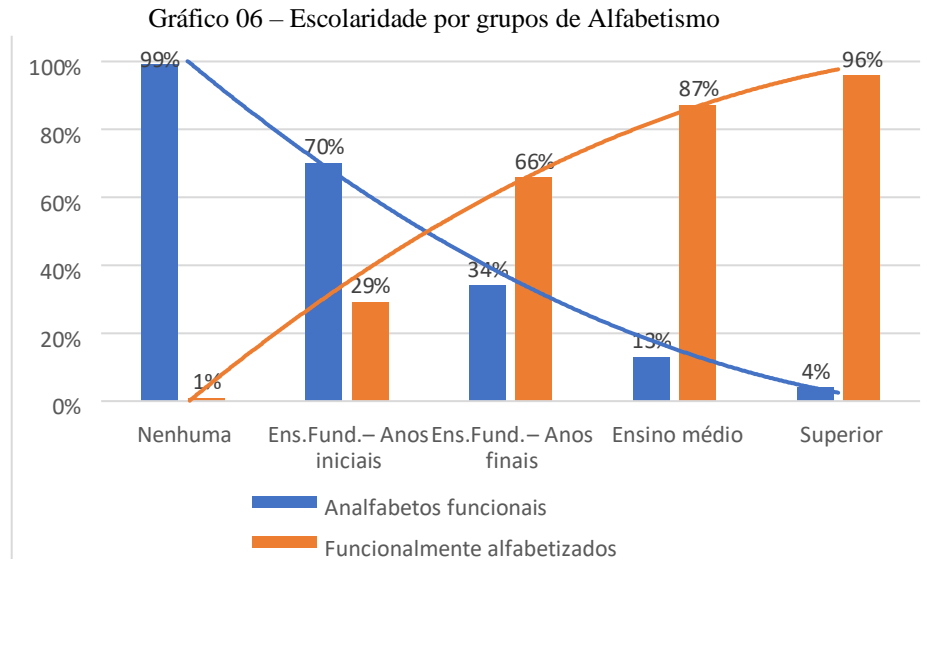
Conforme demonstra a Tabela 02, houve uma redução no número de *Analfabetos*, diminuindo de 12%, em 2001 e 2002, para 4% em 2015. No entanto, em 2018, o número de *Analfabetos* apresentou um aumento de 8%. Ao analisar o nível *Rudimentar*, é possível observar a atenuação de 27% em 2001 para 22% em 2009 na quantidade de brasileiros capazes de fazer uso da leitura, da escrita bem como das operações matemáticas no dia a dia, voltando, entretanto, a aumentar o número nos anos de 2011 a 2018. As pessoas classificadas nesses dois níveis (*Analfabetos* e *Rudimentar*) integra o grupo dos *Analfabetos Funcionais*. Observando, ainda, a Tabela 02, é possível notar um pequeno avanço e estagnação no aumento dos indivíduos considerados *Funcionalmente Alfabetizados*, a partir de 2009. Houve um crescimento gradativo no nível *Elementar*, de 28% a 42% nos períodos compreendidos entre 2001 e 2015, reduzindo em 2018 para 34%. No nível *Intermediário*, também houve um aumento de 20% a 27% entre 2001 e 2009, mas voltou a cair entre os anos de 2011 a 2018. E, por fim, o nível *Proficiente* apresentou uma estabilidade de 12% entre os anos de 2001 e 2004. Elevou para 13% em 2009. Apresentou redução nos anos subsequentes, de 2009 a 2015 e, em 2018, voltou a crescer, atingindo um percentual de 12%. Entre os anos de 2001 e 2002, 61% dos entrevistados foram considerados *Funcionalmente Alfabetizados*; em 2007, 66%; entre 2009 e 2015, 73%, havendo, portanto, uma constância e, em 2018, apontou uma redução negativa. De acordo com o INAF (2018), somente 7 entre 10 indivíduos entre 15 e 64 anos podem ser apontados como *Funcionalmente Alfabetizados*.

Tabela 02 – Níveis de Alfabetismo no Brasil conforme o INAF (2001-2018)

Nível	2001	2002	2003	2004	2007	2009	2011	2015	2018
	2002	2003	2004	2005					
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018.

A escolaridade é o principal motivo que justifica a condição de Alfabetismo, pois quanto maior o nível de escolaridade, maior é também a dimensão de pessoas nos níveis mais elevados da escala do INAF, conforme indica o Gráfico 06.



Fonte: Inaf 2018

Por meio dos estudos do Inaf 2018 e, de acordo com a Tabela 03, é possível verificar a relação entre Alfabetismo e a conjuntura de trabalho dos cidadãos brasileiros entre 15 e 64 anos, bem como observar que 1 em cada 4 trabalhador brasileiro (25%) pertence ao grupo de *Analfabetos Funcionais*. Tal dimensão é maior entre os desempregados ou aqueles que procuram o primeiro emprego.

Tabela 03 – População por situação de trabalho e nível de Alfabetismo (% por nível de Alfabetismo)

	Total	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
BASE	2002	155	433	688	495	231
Está trabalhando	56%	46%	48%	55%	60%	71%
Está desempregado / procura 1º emprego	22%	14%	27%	24%	21%	18%
É dona de casa	10%	19%	12%	10%	7%	5%
Está aposentado	4%	12%	7%	3%	3%	0%
Não trabalha / outra situação*	7%	8%	7%	7%	8%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* vive de renda, recebe pensão, inválido, etc.

Fonte: Inaf 2001-2018

Consoante à Tabela 03, somente 46% de *Analfabetos* estavam trabalhando, enquanto 71% dos que estão inseridos no nível *Proficiente* estavam trabalhando. Nota-se, portanto, que os analfabetos encontram mais dificuldade para adentrar no mercado de trabalho. Ademais, 19% dos analfabetos fazem parte da classe “donas de casa”, ao passo que isso acontece somente com 5% dos indivíduos do nível *Proficiente*.

Frente aos dados apresentados, depreende-se que é preciso dar importância à alfabetização e ao letramento por meio de políticas públicas adequadas e eficazes que contribuam para a formação do indivíduo não apenas como um cidadão capaz de assimilar o sistema convencional de escrita e leitura, mas, também, compreender o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, a fim de suprimir o fracasso escolar e as desigualdades sociais.

O Brasil ainda precisa de muito desenvolvimento no que diz respeito às políticas educacionais, visto que os investimentos em educação são desproporcionais, existe muita precariedade nas escolas, sobretudo nas instituições das regiões Norte e Nordeste, e há muita desvalorização na profissão dos professores, tanto em relação à questão salarial quanto aos investimentos em sua formação. Logo, o que mais fica evidente é a negação do direito da sociedade a uma educação de qualidade e do direito de aprender a ler e escrever com competência, para alcançar uma melhoria em sua condição social e cultural.

A respeito dessas desigualdades, Lucinéia Silveira Toledo explica que:

[...] ainda que tenha havido avanços no sentido da garantia do acesso universalizado à escola pelo menos até o ensino fundamental, hoje convivemos com outro tipo de exclusão: a exclusão dentro da escola. A exclusão pelas letras não aprendidas adequadamente. A exclusão pelos textos não processados de maneira competente. A exclusão pela falta de ofertas de equipamentos públicos que desenvolvam o gosto pela leitura e pelas práticas culturais em que a linguagem escrita faça sentido. A exclusão pela precariedade da formação dos educadores e por sua desvalorização. Essa é uma dura realidade que ainda não tem sido enfrentada seriamente nas diferentes instâncias e esferas do Estado. (TOLEDO, 2009, p. 18)

Para tal, é preciso desenvolver políticas públicas eficazes que priorizem a alfabetização e o letramento, a fim de que o analfabetismo funcional seja superado, visto que o letramento é uma prática presente em diversas situações do cotidiano, envolvendo não apenas a leitura, mas também o desenvolvimento da criticidade e capacidade de elaborar opiniões próprias diante dos fatos apresentados. A aprendizagem deve ser universalizada, possibilitando o alfabetismo funcional.

A criança precisa ser trabalhada para entrar na fase adulta lentamente, pois quando uma criança é bem trabalhada no período de sua infância, em suas habilidades e aprendizado, seja na escola ou na vida familiar, aumenta-se a possibilidade de se tornar um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e coexistir em um mundo em constante mudança e modernização. Assim sendo, o lúdico, associado à alfabetização e ao letramento, é um recurso que contribui para formação do indivíduo não apenas como um cidadão capaz de assimilar o sistema convencional de escrita e leitura, mas, também, compreender o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

SEÇÃO III

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento, embora apresentem definições diferentes, fazem parte de um mesmo processo fundamental para a aprendizagem da criança. Alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita propicia a formação de cidadãos participantes e críticos na vida social e no âmbito do trabalho.

A qualidade da alfabetização e letramento das crianças brasileiras é mensurada por meio de avaliações, as quais têm o propósito de acompanhar o aprendizado dos alunos nos anos iniciais de alfabetização, sobretudo os conhecimentos referentes à leitura, escrita e matemática.

Nessa perspectiva, serão explanados, nesta seção, os conceitos de alfabetização e letramento, abordados com frequência no âmbito educacional, bem como questões acerca da avaliação desses dois processos.

3.1 Alfabetização e letramento: processos indissociáveis

Alfabetização e letramento são conceitos que têm feito parte de vários estudos e discursos sobre Educação na atualidade e verifica-se, cada vez mais, a importância de inseri-los nas práticas pedagógicas dos docentes para alcançar uma Educação de qualidade para todos.

Por alfabetização compreende-se o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2018, p. 16) e por letramento depreende-se “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 64).

Embora sejam conceitos distintos, ambos não devem ser dissociados, pois, conforme explicita Magda Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas

práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2018, p. 44)

O letramento demanda a leitura e produções textuais de gêneros variados que circulam socialmente com o intuito de formar leitores críticos e cidadãos capazes de interpretar textos diversificados, entendendo sua estrutura e forma de comunicação.

Faz-se necessário uma análise diagnóstica permanente da aprendizagem das crianças e das práticas pedagógicas empregadas, além dos modelos de acompanhamento e das metas pretendidas. É preciso garantir aos educandos uma aprendizagem significativa que possa proporcionar o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos sujeitos, promovendo sua capacidade de analisar, criticar e compreender todos os processos da sociedade na qual estão inseridos.

3.2 Alfabetização e letramento na educação infantil

Ao chegar à escola, a criança traz consigo inúmeros experimentos e conhecimentos que vão sendo obtidos ao longo de sua vida por meio de seus contatos visuais e auditivos, conversas, brincadeiras, jogos, entre outros fatores, que influenciam no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento já estão presentes antes de a criança iniciar o 1º ano do ensino fundamental, isto é, ambos os conceitos já se manifestam na educação infantil.

Acerca dessa premissa, constata-se que:

[...] colocar em dúvida a possibilidade ou conveniência da presença de alfabetização e letramento nas instituições de educação infantil é desconsiderar que a criança já chega a ela em pleno processo de alfabetização e letramento: é desconhecer o contexto cultural em que a criança está imersa fora das paredes da instituição, é rejeitar o que ela já traz de conceitos e conhecimentos, é ignorar o interesse que ela tem por ampliar seu convívio com a escrita. (SOARES, 2018, p. 139)

Os rabiscos, desenhos, brincadeiras e jogos presentes nas atividades da educação infantil representam a fase inicial da aprendizagem da língua escrita, a qual constitui uma descoberta dos sistemas de representação. (VYGOSTSKY, 2007).

Tendo em vista o contato da criança com a alfabetização e o letramento na educação infantil, esta etapa não pode ser fragmentada do 1º ano do ensino fundamental. É necessário articular a cultura e a relação existente entre ambas as etapas.

Kramer defende que a educação infantil e o ensino fundamental são processos intrínsecos:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 20):

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, a criança se depara com um mundo tomado por letras, palavras, frases e textos. Sendo assim, ela se envolverá mais facilmente neste mundo se o processo for conduzido de forma lúdica, isto é, de maneira participativa e prazerosa, antagônica ao ato técnico, que é estático, repetitivo e mecânico, o qual é muito próprio das escolas.

De acordo com Kishimoto (1999), a utilização do jogo intensifica a construção do conhecimento, em razão da motivação interna que o lúdico proporciona. Desse modo, faz-se necessário associar o processo de alfabetização e letramento com o lúdico, por meio de jogos e brincadeiras que estimulem o interesse e a atenção das crianças, tornando esta aprendizagem mais significativa.

3.3 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma análise externa que visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. (ANA, 2013, p. 5)

Tendo em vista a produção de indicadores para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, a ANA tem como principais objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (ANA, 2013, p. 7)

As escolas públicas, tanto rurais quanto urbanas, com turmas regulares do 3º ano do Ensino Fundamental (censitária) e com turmas multisseriadas (amostral) participam da ANA.

A avaliação censitária procura abranger toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina. Já o modelo amostral é aplicado para uma parcela, um grupo considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população.

Sua aplicação ocorre a cada 2 anos, sendo que a última foi em 2016. As avaliações foram aplicadas em 2013, 2014 e 2016.

Os testes destinados a avaliar os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática são constituídos por 20 itens, distribuídos da seguinte forma: “no caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso

de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.” (ANA, 2013, p. 8)

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição os questionários socioeconômicos, contendo as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola.

Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta, serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras. (ANA, 2013, p. 7)

Em relação aos resultados, a correção dessas avaliações são feitas pelo INEP e fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Estão disponíveis e poderão ser analisados pelas equipes pedagógicas e de gestão das escolas e redes de ensino.

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno. (ANA, 2013, p. 8)

Conforme foi visto, o processo de alfabetização, de acordo com a ANA, visa aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia que o processo de alfabetização inicia-se com as práticas letradas na Educação Infantil e, portanto, espera-se a integral alfabetização dos alunos até o 2º ano do ensino fundamental.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p.59)

A BNCC (2017) expressa, ainda, que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”. Posto isto, compreende-se que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

SEÇÃO IV

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A presente pesquisa versa sobre os jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de alfabetização e letramento do 1º ano do ensino fundamental, visto que o elo entre o brincar e o aprender contribui para um processo de aprendizagem prazeroso e enriquecedor para a criança.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança interage, socializa e aprende. “Ao brincar, a criança vai construindo, compreendendo e utilizando os sistemas simbólicos, bem como a capacidade de perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro. É um momento no qual a criança se comunica com o mundo, se expressa.” (BERNARDELLI, 2015, p. 28). Sendo assim, é imprescindível que a criança encontre na escola um espaço lúdico, uma vez que, ao brincar, ela experimenta novos sentimentos, assume diferentes comportamentos e realiza descobertas sobre si e o outro.

Existem divergências na prática docente acerca dos jogos e brincadeiras, pois há docentes que pressupõem o brincar como um ato intrínseco à Educação Infantil. Presumem que a partir do momento que a criança transpõe a etapa da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a abordagem deve pautar-se em outras atividades julgadas mais produtivas, como, por exemplo, a escrita em cadernos e livros didáticos. Todavia, a Resolução CEB/CNE nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelece, em seu artigo 11, que:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 5 de 17 de dezembro de 2009)

Esse artigo enfatiza o reconhecimento das particularidades do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, bem como a imprescindibilidade de um prosseguimento das experiências da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao longo de seu processo de desenvolvimento, as crianças apresentam formas peculiares de se relacionar com o ambiente e com os outros e, portanto, necessidades e interesses também diferenciados. As intervenções pedagógicas, para alcançarem seus objetivos, precisam promover situações de aprendizagem compatíveis com esses interesses e necessidades. Portanto, não devem partir de uma perspectiva de antecipação de conteúdos com vistas a uma preparação a uma etapa posterior, visto que cada etapa tem seus próprios objetivos. Nesse sentido, os instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica têm a importante função de permitir que os professores e professoras identifiquem os interesses e necessidades que as crianças manifestam no presente. Quando esses interesses são atendidos, são criadas condições para que as crianças enfrentem desafios, alcançando novos patamares em seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo. É sobre as possibilidades de organização desses instrumentos de registro que trataremos no tópico a seguir. (MICARELLO, 2010, p. 4)

Nessa perspectiva, esta seção será basilar para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como a importância da inserção e da utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica e nos espaços escolares também no 1º ano do Ensino Fundamental.

4.1 Desenvolvimento e aprendizagem da criança

A aprendizagem infantil está associada ao desenvolvimento pessoal e à educação. De acordo com a definição apresentada pela enciclopédia Wikipédia, temos que:

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. (WIKIPÉDIA, 2020)

Em razão dessa diversidade de concepções acerca da aprendizagem, será discutido, neste tópico, o processo de aprendizagem da criança na abordagem de Piaget e Vygotsky.

4.1.1 Níveis de desenvolvimento

Jean William Fritz Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, muito influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX. Em razão de seu interesse acerca do modo como as crianças se comportavam nos diferentes ambientes, ele começou a observá-las e criou sua teoria sobre o desenvolvimento infantil. Piaget definiu o

desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas, por meio da *assimilação*, que é a busca de novos conhecimentos para resolver problemas; da *adaptação*, que são os ajustes das respostas dos problemas (esquemas); e da *acomodação* das informações temporariamente. Piaget nomeou esta construção do pensamento de estágios.

De acordo com Piaget, a inteligência (cognição) é construída por meio de estágios do desenvolvimento do pensamento, quais sejam: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto, operatório-formal.

O estágio sensório-motor abrange as idades de 0 (zero) até os 02 (dois) anos. Nessa fase, que inicia o desenvolvimento das coordenações motoras e que o pensamento está associado ao concreto, a criança aprende a distinguir os objetos do próprio corpo. Segundo Piaget (1999), o desenvolvimento mental é bastante característico nesse período.

O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. [...] é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Ora, esta “assimilação senso-motora” do mundo exterior imediato realiza, em dezoito meses ou dois anos, toda uma revolução copérnica em miniatura. Enquanto que, no ponto de partida deste desenvolvimento, o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, ele se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre os outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior a si próprio. (PIAGET, 1999, p. 16)

No estágio pré-operatório, que compreende a idade dos 02 (dois) aos 07 (sete) anos, o pensamento da criança é egocêntrico, visto que a criança tem dificuldade para enxergar o ponto de vista das outras pessoas. Nesta etapa, a linguagem se apresenta como socialização da criança, por meio da fala, dos desenhos e das dramatizações.

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”. Do ponto de vista afetivo, segue-se uma série de transformações paralelas, desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias,

respeito etc.) e de uma afetividade inferior organizando-se de maneira mais estável do que no curso dos primeiros estágios. (PIAGET, 1999, p. 24)

No estágio operatório-concreto, que engloba a idade dos 07 (sete) aos 11 (onze) anos, verifica-se que as crianças se tornam menos egocêntricas, visto que, aos poucos, vão mudando sua forma de ver o ponto de vista dos outros e passam a compreender que nem todas as pessoas compartilham de seus pensamentos ou sentimentos.

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem “egocêntrica” desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e de justificação lógica. (PIAGET, 1999, p. 41)

Para Piaget, esse estágio é muito significativo para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que marca o início do pensamento lógico ou operacional.

A idade média de sete anos [...] marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental. Em cada um dos aspectos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organização novas, que completam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inauguram uma série ininterrupta de novas construções. (PIAGET, 1999, p. 40)

O último estágio, denominado de operatório formal, inicia-se por volta dos 11 (onze) anos e permanece até a idade adulta. É um período de transição, marcado por algumas características como: pensamento abstrato, pensamento lógico-matemático, especulação sobre situações hipotéticas, raciocínio dedutivo, planejamento e imaginação. Acerca do pensamento formal, Piaget elucida que:

[...] após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.), mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença. (PIAGET, 1999, p. 59)

Piaget explicita também que “em paralelo exato com a elaboração das operações formais e com o término das construções do pensamento, a vida afetiva do adolescente firma-se através da dupla conquista da personalidade e de sua inserção na sociedade adulta.” (PIAGET, 1999, p. 61)

Diante do exposto, verifica-se como ocorre o desenvolvimento mental para Piaget.

Como conclusão, pode-se constatar a unidade profunda dos processos que, da construção do universo prático, devido à inteligência senso-motora do lactente, chega à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo do adolescente, passando pelo conhecimento do universo concreto devido ao sistema de operações da segunda infância. Viu-se como estas construções sucessivas consistem em descentralização do ponto de vista, imediato e egocêntrico, para situá-lo em coordenação mais ampla de relações e noções, de maneira que cada novo agrupamento terminal integre a atividade própria, adaptando-a a uma realidade mais global. Paralelamente a esta elaboração intelectual, viu-se a afetividade libertar-se pouco a pouco do eu para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação dos valores, às leis da cooperação. Bem entendido, é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhes regula meios e esclarece fins. É pensamento pouco sumário e mitológico atribuir as causas do desenvolvimento às grandes tendências ancestrais, como se as atividades e o crescimento biológico fossem por natureza estranhos à razão. Na realidade, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade. (PIAGET, 1999, p. 64)

Sendo construtivista e interacionista, Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo da criança é uma reorganização progressiva dos processos mentais, que progride de acordo com a maturação biológica e a experiência ambiental, isto é, o conhecimento ocorre de dentro (intrínseco) para fora (extrínseco).

Já Lev Semyonovich Vygotsky foi um precursor no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em razão das interações sociais e condições de vida.

Vygotsky defende que o indivíduo inicia o seu desenvolvimento por meio da contribuição do meio que o cerca, bem como das influências históricas e culturais (zona de desenvolvimento real). A zona de desenvolvimento proximal é mediada por um adulto (professor) que irá ajudar a criança a realizar o que ela “não sabe”. A zona do desenvolvimento potencial é a conquista dos conhecimentos necessários para sua independência.

Antes mesmo de frequentar a escola, a criança já está inserida em situações de aprendizagem. Conforme expõe Vygotsky (2007, p. 94), “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a

criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” Nessa perspectiva, anteriormente ao processo de escolarização, a criança já é letrada, não podendo, portanto, desconsiderar o que ela já sabe.

De acordo com Vygotsky (2007), o aprendizado escolar propicia novidades no desenvolvimento da criança e para abordar as dimensões desse aprendizado são propostos dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível é denominado de nível de desenvolvimento real, isto é, o resultado das habilidades e dos conhecimentos já adquiridos pela criança.

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*. (VYGOTSKY, 2007, p. 95)

Já o segundo nível é chamado de zona de desenvolvimento proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, p. 95)

De maneira mais sucinta, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Em um mesmo ambiente de ensino, o professor lida com muitas particularidades, visto que cada criança possui um ritmo de desenvolvimento diferente, em razão do meio social, histórico e cultural que a cerca.

Tais particularidades devem ser compreendidas e respeitadas e, numa perspectiva socioconstrutivista, em que professor é um mediador da aprendizagem, cabe a ele avaliar o desenvolvimento individual de cada aluno, isto é, analisar as dificuldades e o que já foi aprendido por cada um deles e a partir dessa avaliação, propor estratégias e metodologias a fim de estimular o potencial e o aprendizado de cada discente, não deixando, portanto, de considerar os conhecimentos prévios de cada criança.

Tendo em vista que para atingir a zona de desenvolvimento proximal é necessária uma mediação, a qual, muitas vezes, é feita pelo professor, uma possibilidade para tal intervenção seria utilizar o concreto como um meio, isto é, como um ponto de apoio para o desenvolvimento

do pensamento abstrato, por meio do uso de jogos e brincadeiras, pois existem situações na fase de alfabetização em que a criança não consegue ser alfabetizada apenas pelos métodos abstratos que são disponibilizados a ela para o seu aprendizado, como, por exemplo, o uso de materiais impressos. Sendo assim, existem outras possibilidades para o professor trabalhar com essa criança, utilizando, por exemplo, os jogos e as brincadeiras, visto que, além de serem materiais concretos que podem estimular o aprendizado da criança, promovem, também, a interação com outras crianças e com o professor.

Uma criança, no ciclo de alfabetização, provavelmente não conseguirá ler e interpretar um texto sozinha, mas com o auxílio de outra pessoa (do professor ou, até mesmo, de uma criança de sua classe), ela, possivelmente, conseguirá formar sílabas e/ou pequenas palavras, pois a interação entre professor/aluno e aluno/aluno colabora para o aprendizado.

4.2 O lúdico no processo de alfabetização e letramento

O processo de alfabetização é muito importante na vida escolar das crianças, pois ler e escrever corresponde a uma forma de expressão da linguagem, que por sua vez, oportuniza:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87)

O lúdico tem ocupado função importante no contexto escolar, bem como se tornou uma prática prazerosa que contribui no fomento da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, verifica-se que a ludicidade é de suma importância nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo no Ciclo de Alfabetização, o qual engloba parte da faixa etária da infância, em média, crianças de 06 (seis) a 07 (sete) anos de idade.

Para abordar a ludicidade no Ciclo de Alfabetização, faz-se necessário compreender que a palavra “lúdico” tem origem no latim *ludus* e seu significado está vinculado ao jogo, à brincadeira e ao divertimento.

Segundo Friedman (1992), o lúdico abrange os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo. De acordo com essa estudiosa da área,

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1992, p. 12)

Bernardelli (2015) declara que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contribuem para que a criança tenha uma vida mais prazerosa e significativa e afirma, ainda, que por essa razão é que estudiosos da Educação sustentam a ideia de que as atividades lúdicas são recursos importantes para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, a saber: aquisição da leitura e da escrita, conceitos matemáticos, dentre outros.

De acordo com Carleto (2003), diversos autores, com diferentes paradigmas teóricos, defendem o lúdico como um suporte para a aprendizagem.

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Claparède, Montessori, Piaget e Vygotsky foram importantes na organização de concepções pedagógicas em que a atividade lúdica é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a autoexpressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente (CARLETO, 2003, p. 98).

Levando em consideração essas áreas de desenvolvimento, verifica-se que o lúdico contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas da criança.

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e, conseqüentemente, a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar, mesmo considerando a fruição, e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se. A criança também recorre ao lúdico para representar e significar com outros sentidos situações vividas, não se restringindo apenas à fantasia de um vir a ser, de um desejo ainda não alcançado. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos, e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real. (BERNARDELLI, 2015, p. 24).

O lúdico também é relevante no cenário didático. Em consonância com documentos oficiais,

[...] do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam o interesse pelos conteúdos curriculares (BRASIL, 2012a, p. 07).

4.3 Jogos e brincadeiras

Conforme expõe Bernadelli (2015, p. 27), “a brincadeira pode e deve fazer parte de toda nossa vida, mas historicamente tem sido reservada, em nossa sociedade, para a infância.”

Para Corsino (2008), a noção de infância é histórica e cultural e não somente natural, visto que para distinguir crianças e adultos é necessário levar em consideração as condições sociais, históricas e culturais.

De acordo com Philippe Ariès,

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: correspondente à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança de adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1986, p. 157).

Acerca do sentimento da infância exposto por Ariès, observa-se o surgimento de dois sentimentos, quais sejam: o de pararicação e outro moralista.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “pararicação”. (ARIÈS, 1986, p. 158).

A partir do século XVII, porém, surgiu outro sentimento da infância:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento da infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. O

apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. (ARIÈS, 1986, p. 162).

Ao analisar esses dois sentimentos da infância, verifica-se que:

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. (ARIÈS, 1986, p. 163).

A concepção de infância contemporânea é, portanto, resultado das mudanças ocorridas ao longo do tempo até a modernidade e, conseqüentemente, as formas de brincar também, visto que as crianças reelaboram, reinventam e integram experiências culturais e sociais do brincar por meio do vínculo com os outros, principalmente com seus semelhantes.

Conforme expõe Kishimoto (2011, p. 24), “hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.”

O brincar, para a Psicologia, é uma atividade humana fecunda, produtiva e criativa, “na qual a imaginação, a fantasia e a realidade se comunicam interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.” (BERNADELLI, 2015, p. 27).

Para Vigotsky (2007), o brinquedo cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, motivando as ações das crianças irem além do desenvolvimento já atingido.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

O brincar, para Vygotsky, contribui para o desenvolvimento da criança. Ao levar em consideração que o aprendizado ocorre por meio de interações, os jogos e as brincadeiras, como, por exemplo, a brincadeira de “mamãe e filhinha”, possibilita uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, pois quando a criança cria situações imaginárias,

representa papéis ou, até mesmo, segue regras de conduta de sua cultura (no caso da brincadeira, só a mãe pode colocar a filha de castigo), determinados conhecimentos e valores se consolidam.

No brinquedo a criança cria situações imaginárias e, qualquer que seja a situação imaginária, já possui regras de comportamento, visto que não há brinquedo sem regras.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras de comportamento maternal. (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

A criança encena a realidade projetando-se no mundo dos adultos e experimentando atividades, comportamentos e hábitos que não condizem com sua faixa etária, mas na brincadeira são criadas formas de desenvolvimento que interiorizam o real e propiciam o avanço cognitivo.

Para Piaget, a brincadeira é livre, espontânea e proporciona prazer para a criança. O jogo e a brincadeira são relevantes no processo de construção, uma vez que introduz o sujeito no meio social, por meio da adaptação e da interação com o meio. Além de propiciar um desenvolvimento psicomotor e psicossocial profícuo, contribui, também, para a vida afetiva.

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

A teoria piagetiana, acerca do desenvolvimento da inteligência, defende que o jogo e a brincadeira são atividades imprescindíveis na busca do conhecimento pelo indivíduo.

Para Friedmann (2002), as atividades lúdicas impulsionam o desenvolvimento intelectual, por meio da atenção e da imaginação, favorecendo, dessa forma, sua expressão.

Conforme expõe Kishimoto (2011), o brinquedo educativo é oriundo dos tempos do Renascimento e se evidenciou com expansão da educação infantil, sobretudo no século XXI, ao ser reconhecido como um recurso que contribui para o ensino/aprendizagem de maneira prazerosa.

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica [...] (KISHIMOTO, 2011, p. 40)

Para Kishimoto (2010, p. 1), “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.”

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. 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, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, 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 o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

O jogo é um importante recurso para o desenvolvimento do sujeito, visto que, por meio dele, a criança define significados com o mundo que o cerca, apropriando-se do mundo adulto e demonstrando suas inferências.

De acordo com Carneiro (2003), não é simples definir o conceito de “jogo”, em razão da dimensão e polissemia dessa palavra. Segundo esse autor,

[...] historicamente sabemos que a palavra “jogo” teve origem no vocábulo “*ludus, ludere*, que designava movimentos rápidos estendendo-se, posteriormente, para os jogos públicos. Incorporado às línguas românticas, o termo *ludus* foi substituído por *iocus, iocare* referindo-se também à representação cênica, aos ritos de iniciação e aos jogos de azar passando, com o tempo, a indicar movimento, leveza e futilidade. (CARNEIRO, 2003, p. 34)

Acerca da atribuição do jogo, Huizinga (2007) explicita que:

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. (HUIZINGA, 2007, p. 16)

Huizinga (2007), apresenta, ainda, algumas características referentes ao jogo:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (HUIZINGA, 2007, p. 11)

Além dessas características apresentadas acima, Huizinga (2007) expõe outra característica do jogo, que, segundo ele, é mais positiva:

E aqui chegamos a sua outra característica mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 2007, p. 13)

Os jogos são ferramentas importantes no processo de alfabetização e letramento, visto que:

O uso de jogos pode despertar nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico, e podem englobar diferentes áreas do conhecimento, por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento. A criança demonstra, a partir do lúdico e da brincadeira, interesses e gostos, desenvolve suas emoções e sua expressividade, a capacidade de resolução de problemas e desafios, construindo, assim, sua identidade; é uma coisa séria e não algo para “passar o tempo”, como muitos equivocadamente pensam. (LEÃO, 2015, p. 650)

Além de os jogos trabalharem aspectos como relações interpessoais, regras, afetividade e cognitivo, Magalhães e Junior (2012) fazem alguns apontamentos acerca da apropriação da língua por meio do trabalho com jogos:

Se, para criança, a escrita é uma atividade complexa, o jogo, ao contrário, é um comportamento ativo cuja estrutura ajuda na apropriação motora necessária para a escrita. Ao lado das atividades de integração da criança à escola, deve-se promover a leitura e a escrita juntamente, utilizando-se para

isto a dramatização, conversas, recreação, desenho, música, histórias lidas e contadas, gravuras, contos e versos. No ensino da leitura e escrita, deve-se levar em conta o relacionamento da estrutura da língua e a estrutura do lúdico. Podem-se também estabelecer relações entre o brinquedo sócio dramático das crianças, na sua criatividade, desenvolvimento cognitivo e as habilidades sociais. Entre elas destacam-se: criação de novas combinações de experiências; seletividade e disciplina intelectual; concentração aumentada; desenvolvimento de habilidades e de cooperação. (MAGALHÃES; JUNIOR, 2012, p. 5)

Os jogos são ótimos mediadores para o processo de alfabetização e letramento, visto que possibilitam experiências concretas mais próximas à realidade da criança. Nessa perspectiva, é importante considerar que a criança, ao iniciar o ensino fundamental de nove anos, está chegando mais cedo a essa etapa da educação básica, e está ocorrendo um distanciamento das práticas pedagógicas que englobam o lúdico, os jogos e as brincadeiras, provocando, assim, uma ruptura no seu universo.

De acordo com Leão (2015):

Há uma concepção equivocada por parte de muitos educadores que veem o jogo como instrumento de castigo/recompensa para alunos que apresentam bom/mau comportamento, como ferramenta para “gastar” o tempo restante da aula, ou, até mesmo, “passar/ matar” o tempo. Os jogos e as brincadeiras têm se mostrado suportes bastante eficazes na aprendizagem, no entanto necessitam de planejamento prévio para a sua execução. O educador delimitará com clareza os objetivos a serem alcançados e as áreas a serem estimuladas. (LEÃO, 2015, p. 652)

Saveli e Tenreiro (2011), elucida essa visão:

Para que isso aconteça é fundamental que o (a) professor (a), em primeiro lugar, reconheça nas brincadeiras e jogos infantis um espaço de investigação e construção de diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É importante também que ele (a) veja a criança como sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento e planeje para sua classe atividades a partir de conteúdos significativos para as crianças. Isso quer dizer que é preciso que o (a) professor (a) coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer. (SAVELI e TENREIRO, 2011, p. 652)

4.4 Os jogos e as brincadeiras nos espaços escolares

Existe muita divergência acerca das práticas docentes associadas ao lúdico, pois muitos adultos acreditam que os jogos e as brincadeiras do plano informal não colaboram com o plano formal da aprendizagem. Enquanto alguns adultos veem as brincadeiras como uma forma de desenvolvimento e aprendizagem, outros não a percebem como necessária nesse processo de aquisição do conhecimento, acreditando, portanto, que o lúdico se resume a um desprezioso ato de brincar, em que a única preocupação é a segurança física da criança.

Muitos profissionais dão prioridade aos conteúdos e metodologias, deixando de lado a necessidade de estimular os alunos a se envolverem de forma lúdica, o que também contribui para o desenvolvimento intelectual. No modo de produção capitalista, o qual visa o lucro, muitas vezes não se atribui o devido valor ao ato de brincar, pois é visto como algo irrelevante.

No Ocidente, a brincadeira vai sendo deixada de lado, por ser considerada oposição ao trabalho, à produtividade, ao lucro. No modo de produção capitalista, o elemento de maior peso é o lucro. Percebemos que em algumas instituições, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades consideradas mais produtivas, como a escrita em cadernos. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. No entanto, valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, mas também promovê-la. (BERNARDELLI, 2015, p. 27).

O brincar, contudo, não é uma atividade suplementar, mas sim uma atividade de grande importância para o desenvolvimento da criança.

[...] o brincar não pode ser visto como uma atividade complementar, supérflua ou até mesmo dispensável, pois ele faz parte do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, e é considerado como um instrumento de aprendizado e de compreensão do mundo. Brincando, a criança aprende a viver, pois a brincadeira e a imitação caminham juntas nesse processo. (BERNARDELLI, 2015, p. 29).

Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, Bernardelli (2015), defende que a sala de aula, a brinquedoteca e o pátio possuem grande significado como espaços lúdicos que contribuem para o ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, o espaço da sala de aula se torna um lugar de excelência no ciclo de alfabetização, pois, conforme expõe a referida autora, é nesse ambiente que se consolida a apropriação da criança, por meio da produção de textos e leitura com as demais disciplinas, de acordo com os diferentes

componentes curriculares, conduzindo, dessa forma, a criança à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

[...] é importante promover atividades estimulantes e desafiadoras, com o que se pretende ensinar. Assim, na tentativa de amenizar o problema, as atuais perspectivas de ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar as atividades lúdicas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, como recursos pedagógicos da relação ensino-aprendizagem. (BERNARDELLI, 2015, p. 29).

Conforme Bernadelli (2015), a utilização do lúdico no espaço da sala de aula tem sido frequente:

Na sala de aula, o trabalho com atividades lúdicas está cada vez mais frequente nas instituições escolares, o qual é associado também ao conteúdo. Os docentes elaboram jogos, histórias para apresentar ou complementar o currículo de maneira significativa para os alunos. Os jogos, em especial, criam condições fundamentais para o desenvolvimento do aluno, além de promoverem a participação coletiva e individual em ações que possam melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. (BERNARDELLI, 2015, p. 30)

A brinquedoteca também é um local relevante para o processo de ensino-aprendizagem, visto que “é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico.” (CUNHA, 1998, p. 40).

É importante, similarmente, pensar a brinquedoteca “além da didatização do lúdico, de uma perspectiva utilitarista, pragmática da brincadeira e do jogo.” (CAMPOS, 2011, p. 410). Inversamente a essa concepção, a brinquedoteca não é apenas um espaço ocupado, conforme expõe Fortuna (2011), pois,

[...] pode ser lugar de aventura (surpresas, imprevistos, obstáculos, desafios), mistério (charadas, enigmas e ‘climas’), vertigem (saltos, quedas), curiosidade (descoberta e desvendamento), expressão (ritmo, movimento, música, narrativa, fantasia, linguagem), reflexão (pensamento, raciocínio), alternância entre situações calmas e movimentadas e entre estar só e acompanhado. (FORTUNA, 2011, p. 177).

Não se deve restringir a brinquedoteca a tão somente uma ação que precisa ser incluída no planejamento educacional, mas como um espaço organizado e planejado para o desenvolvimento de atividades lúdicas que fomentam a aprendizagem da criança.

Não é possível reduzir a brinquedoteca a uma simples ação dentro do planejamento educativo ou como um horário delimitado para a criança ter assegurado um tempo para brincar entre um “trabalhinho” e outro, tampouco reduzi-la a uma “sala com brinquedos”. O desafio é efetivamente articular a brincadeira como eixo organizador dos processos educativos na infância [...] (CAMPOS, 2011, p. 410 e 411)

Finalizando, Bernardelli (2015) exhibe o pátio como terceiro espaço lúdico da escola, o qual, segundo Souza (2005, p. 19), “corresponde ao espaço físico determinado para atividades e caracterizado pelos objetos, materiais, mobiliários e decorações disponíveis.”

A diferença entre o pátio e a brinquedoteca e sala de aula, é que em grande parte das instituições de ensino, inexistente, no pátio, um trabalho de mediação docente, planejado intencionalmente para inserção deste nas atividades pedagógicas dos professores para com os alunos no processo ensino/aprendizagem, como é feito na sala de aula e na brinquedoteca. (BERNARDELLI, 2015)

Bernardelli (2015) aponta que o pátio é local onde as crianças podem se expressar livremente manifestando sua identidade e comportamentos espontâneos, que acontecem no encontro com o outro, criando e trazendo brincadeiras, brinquedos e jogos transmitidos historicamente, indicando os aspectos culturais das relações sociais.

Ao observarmos as crianças brincando no pátio, podemos descrever as cenas como um momento no qual elas encontram e são encontradas pelos colegas da mesma turma e de outras turmas, formando um grande público infantil. São crianças dispostas às atividades lúdicas criadas por elas mesmas e/ou são (re)produtoras de brinquedos, brincadeiras e jogos transmitidos historicamente, evidenciando aspectos culturais. A observação, o olhar sensível do professor para esses momentos lúdicos também o auxiliam muito em sua ação pedagógica. (BERNARDELLI, 2015, p. 32)

Os três espaços escolares supracitados constituem, portanto, importantes suportes lúdicos das ações pedagógicas no interior da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atividades de registros, seja em livros didáticos ou cadernos, por meio de atividades escritas na lousa ou xerocopiadas são práticas alfabetizadoras relevantes para o processo de aprendizagem dos alunos na fase de alfabetização. No entanto, tais recursos didáticos não devem sobrepujar a outros, visto que se a prática for realizada somente de modo singular, é muito provável que o discente não sentirá prazer no aprendizado e se desmotivará. Em vista disso, é necessário trabalhar, também, com recursos pedagógicos mais concretos e lúdicos para perfazer um aprendizado significativo, até mesmo porque estas crianças estão perpassando pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I e nesta etapa que antecede a alfabetização, as atividades vivenciadas por elas apresentam uma ludicidade muito peculiar para o desenvolvimento das habilidades infantis.

De acordo com Kishimoto (1994), uma aula lúdica incentiva o aluno a desenvolver sua criatividade e estimula o desejo do saber e a vontade de participar. Quando a criança compreende a proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, sua concentração se torna maior e ela passa a assimilar os conteúdos com mais facilidade e naturalidade.

As atividades lúdicas não são características apenas da Educação Infantil, logo, elas não podem ser suprimidas do processo de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, a ludicidade, enquanto ferramenta pedagógica de auxílio ao processo de alfabetização e letramento, é muito relevante, uma vez que estimula nos alunos o interesse e o prazer em aprimorar e adquirir novos conhecimentos, além de facilitar este processo, e sensibiliza os professores que trabalham com o processo de alfabetização que o lúdico é capaz de transformar o processo de aquisição dos sistemas de leitura e escrita em algo interessante e desafiador.

Vigotsky (2007), expõe que a brincadeira é uma atividade que propicia o acontecimento de significativas mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, por meio da qual se desenvolvem processos psíquicos que possibilitam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Nessa perspectiva, percebe-se que os jogos e as brincadeiras são ferramentas pedagógicas relevantes para o desenvolvimento da criança, visto que no ato de jogar e brincar são desenvolvidas habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e letramento.

A partir do discurso, vemos que o professor alfabetizador, ao fazer uso dos jogos e das brincadeiras, ou seja, ao abordar o lúdico em sua atuação, quando bem introduzida, proporcionará a criança a compreensão e construção do seu próprio saber.

Ao recorrer à Soares (2011), esta menciona que “Educação Infantil é para que as crianças se desenvolvam social e cognitivamente de forma lúdica. O que também é importante nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Em outras palavras, ao deixar a Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental, a criança continua sendo criança e com as mesmas necessidades inerentes da infância, que precisam ser respeitadas sem ignorar os objetivos e as características de cada etapa da Educação Básica.

O lúdico é uma metodologia eficaz para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, visto que, acompanhado do imaginário, propicia o desenvolvimento crítico, autônomo e criativo das crianças, desencadeando, portanto, um aprendizado significativo. Nesse sentido, proporciona maior êxito no processo de alfabetização e letramento, uma vez que possibilita uma aprendizagem divertida e prazerosa, pois enquanto a criança brinca ela vai construindo seu aprendizado.

Os jogos e as brincadeiras são atividades essenciais na infância, pois podem favorecer a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração. Fica assim evidenciado o potencial lúdico no processo de alfabetização e letramento.

O resultado positivo da associação entre o lúdico e à aprendizagem contribui para a formação de um cidadão alfabetizado e letrado, capaz de atuar na sociedade e no mundo do trabalho. O professor é um dos grandes agentes para atingir esse resultado, uma vez que é um mediador capaz de proporcionar atividades que desafiem seus alunos e os desenvolvam em sua totalidade. Logo, reconhece-se que a formação continuada dos docentes é uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, é possível inserir a ludicidade no processo de alfabetização, porém requer a criatividade do docente no momento do planejamento, tendo em vista que alfabetizar não deve ser entediante, uma vez que este processo requer estudo e planejamento das atividades, para que o professor alfabetizador desenvolva (elabore) tarefas atraentes, intencionais e, futuramente consiga refletir sobre sua práxis.

No que tange às políticas públicas de educação brasileira, foi possível perceber os maiores avanços acerca da alfabetização e do letramento. As discussões acerca do assunto alfabetização e letramento acentuaram-se nos últimos anos e as políticas públicas educacionais contribuíram para aumentar a relevância dessas discussões em razão de suas implicações político-econômicas e culturais, uma vez que são instrumentos e veículos da política educacional que sobrepujam o âmbito da escola. No entanto, pouca alteração se fez de uma política para outra, pois ao analisar cada política pública educacional mencionada, verifica-se

mais uma denominação diferente que cada governo atuante propõe do que propriamente efetivas mudanças.

Ainda sobre as políticas públicas, um aspecto relevante a ser observado é a alteração no tempo do ciclo de alfabetização. De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização inicia-se com as práticas letradas na Educação Infantil, mas é até o 2º ano do Ensino Fundamental que se espera a integral alfabetização dos alunos, ao contrário de todas as outras políticas públicas mencionadas nesta pesquisa, as quais estabelecem um tempo de três anos. Tendo em vista essa redução no ciclo de alfabetização, não é possível certificar que os discentes serão alfabetizados em apenas dois anos, em razão, até mesmo, da maturidade da criança.

Verificou-se, por meio da pesquisa, que muitos desafios apresentados nos contextos escolares decorreram de uma história de alfabetização e letramento que nem sempre estiveram voltados para o acesso universal, bem como pelas políticas públicas de cada época, reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico.

A discussão acerca dos processos de alfabetização e letramento sob diferentes perspectivas contribuiu para identificar avanços e obstáculos em seu processo, muitos destes explanados por questões históricas e sociais. Tais reflexões se fazem necessárias tendo em vista que o processo de ensino e de aprendizagem, culminando com alfabetização e letramento, se faz imprescindível para formar cidadãos brasileiros conscientes de sua função social em um contexto de contemporaneidade carregado de desafios.

Foi possível fazer algumas reflexões acerca do problema do analfabetismo funcional no Brasil e sua relação com a exclusão social. Embora a escola brasileira tenha cumprido seu papel de garantir o acesso universal à população, sua permanência é um desafio e o fracasso escolar é uma lastimável realidade, o que pode ser observado nos índices de analfabetismo presentes na sociedade expressos nos últimos censos públicos.

Com base no supracitado estudo, conclui-se que é importante fomentar discussões necessárias à educação e impulsionar políticas públicas eficazes, com vistas a garantir o direito fundamental de educação para todos: pública, gratuita e de qualidade, além de superar as desigualdades sociais por meio de investimentos em políticas públicas educacionais de qualidade.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. – São Paulo, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em 18 mar 2020

APRENDIZAGEM. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>. Acesso em: 27 jun 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Philippe Ariès: tradução Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p.

BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempo escolares**. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 96 p. ISBN 1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Infância. I. Título.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo e PAIM, Marilane Maria Wolff. **História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil**: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. Momento, ISSN 0102-2717, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows7/Downloads/5038-17091-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows7/Downloads/5038-17091-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 22 jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Publicação Original [Diário Oficial da União de 27/08/2020] (p. 5, col. 1).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

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 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 3 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. – 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. –Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na Sala de Aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Ministério da Educação, Educação de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 03 set 2020.

CAMPOS, Rosânia. **A brinquedoteca**: Reflexões pedagógicas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows7/Downloads/138-642-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 jun 2020.

CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, v.4, nº 4, 2003.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedos e Brincadeiras**: formando ludoeducadores. São Paulo: Articulação Universitária, 2003.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. *In: Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII 07, p. 12-24, maio/2008.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. **Os efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros**. UNESP. Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 48 | p. 143-170 | dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a08n48.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

COSTA, Jean Mário Araújo. **A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados**. CUNHA, MC., org. Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-04.pdf>. Acesso em: 02 set 2020.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann A. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq; 1998.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC/Rio/005, Janeiro 2009. (DPI/876). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 21 jul 2020.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação. 2017. **FUNDEB**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 09 set 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”: alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 162-182.

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

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, ABRINQ, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

G1. **Brasil tem a 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU**. 09/12/2019 09h22 – Atualizado há 7 meses. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 13 jul 2020.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INAF. **Instituto Paulo Montenegro**. 2017. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 10 set 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 05 jun 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. / Tizuko M. Kishimoto (Org.); - 14. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp e MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 24 jan 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez. 3ª ed. 1999.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEÃO, Marjorie Agre. **A utilização dos jogos pedagógicos como ferramenta auxiliar no processo de aquisição da escrita**. Universidade Estadual Paulista – Unesp / PROFLETRAS – Assis/Araraquara, 2015. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 44 (2): maio-ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, José Fernandes de. **Sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação**. O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade / organização Antonio Carlos Caruso Ronca, Luiz Roberto Alves. – São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

MAGALHÃES, Adriana F.S.; JUNIOR, Cícero Francisco A. **Ludicidade na aquisição da leitura e escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Campina Grande: Realize, 2012.

MEDIUM. **Resultados do Saeb 2017**. Inep, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168d>. Acesso em: 19 nov 2019.

MICARELLO, Hilda. **Avaliação e transições na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: 17 jun 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Windows7/Downloads/Os_Professores_e_a_sua_Formacao_num_Tempo_de_Metam.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Livros Técnico e Científicos, 3ª ed. – Rio de Janeiro, RJ. 1990.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIAGET, Jean, 1896-1950. **Seis estudos de psicologia/Jean Piaget**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. – 24.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 1 jul 2020.

ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico e Alfabetização**. 1ª ed. (ano 2003). 7ª reimpressão. Curitiba: Juruá. 2011.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 09 abr 2020.

SAVELI, Esméria L; TENREIRO, Maria Odete V. Organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. In: SAVELI, Esméria et al. **Fundamentos teóricos da educação infantil**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>. Acesso em: 02 set 2020.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 21 jul 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico] / Antônio Joaquim Severino. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. 1,0 MB; e-PUB.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. / Magda Soares. – 7. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**. nov/2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 02 dez 2019.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. / Magda Soares. – 7. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. 192 p.

SOUZA, Hellen Marques Barbosa de. **O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociologia e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. **Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social**. Txt: Leituras Transdisciplinares de Telas e Textos, Belo Horizonte, v.5, n.10, p.10-22, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows7/Downloads/11152-Texto%20do%20artigo-30467-1-10-20170920.pdf>. Acesso em: 30 jan 2020.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Dehli: UNESCO, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores / L.S. Vigotsky; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª. ed.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia)

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. – São Paulo: ícone, 2010.

WIKIPEDIA, A enciclopédia livre. **Aprendizagem**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>. Acesso em: 01 jul 2020.