

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Aline Neves Mrad

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA INTENSIFICAR E RESSIGNIFICAR
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA COM ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA
2021

Aline Neves Mrad

**ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA INTENSIFICAR E RESSIGNIFICAR
PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA COM ALUNOS DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Thais Fernandes Sampaio

JUIZ DE FORA

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mrad, Aline Neves.
ESTRATÉGIAS LÚDICAS PARA INTENSIFICAR E
RESSIGNIFICAR PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA COM
ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Aline Neves
Mrad. -- 2021.
62 p.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2021.

1. Práticas de escrita . 2. Ludicidade. 3. Ensino e aprendizagem.
4. Contos de fadas. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

ALINE NEVES MRAD

**Estratégias lúdicas para intensificar e ressignificar práticas de produção escrita
com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado
submetido ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Juiz de Fora - UFJF, como
parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 10/09/2021

Thais F. Sampaio

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio - presidente e orientadora

Thais F. Sampaio

p/ Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca – Membro titular interno

Thais F. Sampaio

p/ Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento – UFSE - Membro titular externo

À minha família que sempre me apoiou na realização dos meus sonhos e aos profissionais da educação que fazem diferença na vida das nossas crianças!

AGRADECIMENTOS

Escrever este trabalho me fez refletir sobre o quanto precisamos amadurecer para alcançarmos nossos objetivos. Não fazemos nada de imediato. Pelo contrário, precisamos construir aos poucos, conhecimento por conhecimento. De fato, somos seres em constante mudança e reflexão!

Gratidão primeiramente a Deus, que me sustenta e inspira, além de mostrar que os planos Dele são maiores que os meus! Ao meu anjo da guarda, pela proteção!

Gratidão à minha família, pela paciência, apoio e motivação de todos os dias. Vocês são a minha base!

À turma 6, pelo companheirismo, parceria, crescimento e pelas risadas mais marcantes de minha vida!

Gratidão especial aos meus amigos e pessoas queridas que estiveram presentes nessa caminhada e compreenderam as minhas renúncias!

À amiga Mara Vieira, em especial, pelo apoio, ensinamento e parceria durante os estudos!

À orientadora Thais Fernandes Sampaio, minha gratidão pelos ensinamentos e por me conduzir a muitas reflexões na construção de conhecimentos!

À equipe da Escola Municipal “Embaixador Martim Francisco” – CAIC – pelo apoio e cooperação durante meus estudos. Em especial, à diretora Mariléa Mota Fernandes Ribeiro, pela valorização e profissionalismo constante.

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Estratégias lúdicas para intensificar e ressignificar práticas de produção escrita com alunos do 3º ano do ensino fundamental”, tem como objetivo estabelecer relações entre o conhecimento construído acerca do papel da ludicidade na aprendizagem e as orientações para a construção do trabalho com o eixo da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a propor alguns princípios que possam orientar o trabalho autoral do professor. Para isso, busca-se construir uma fundamentação teórica integrada, dialogando com a Base Nacional Curricular Comum e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na abordagem de tópicos como: concepção de escola, aluno, ensino e aprendizagem (Nóvoa, 2009); ludicidade e ensino (Lima e Silva, 2012); práticas de escrita na perspectiva dos gêneros textuais (Dolz, Gagnon e Decândio, 2011), trabalho pedagógico com o conto de fadas (Abramovich, 1997). Assim, a fundamentação construída sustenta o pressuposto de que a criação de situações lúdicas pode intensificar as práticas de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, além de torná-las mais contextualizadas e significativas para os próprios discentes. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e, dadas as restrições impostas pela pandemia de COVID 19, o trabalho de conclusão de curso é composto por este documento teórico-metodológico e um Caderno Pedagógico - CP que, assumindo caráter propositivo, apresenta um plano de intervenção, elaborado a partir dos princípios construídos e discutidos neste trabalho de pesquisa. Infere-se que a proposição interventiva do CP obtenha como resultado uma projeção na atividade de escrita a ludicidade própria desta faixa etária.

Palavras-chave: Práticas de escrita. Ludicidade. Ensino e aprendizagem.
Contos de fadas.

ABSTRACT

This work, entitled "Playfull strategies to intensify and resignify written production practices with students in the 3rd year of elementary school" aims to establish relationships between the knowledge built about the role of playfulness in learning and the guidelines for the construction of work with the axis of written production in the early years of elementary school, in order to propose some principles that can guide the authorial work of the teacher. For this, we seek to build an integrated theoretical foundation, dialoguing with the Common National Curriculum Base and with the National Curriculum Guidelines, in the approach of topics such as: conception of school, student, teaching and learning (Nóvoa, 2009); playfulness and teaching (Lima e Silva, 2012); writing practices from the perspective of textual genres (Dolz, Gagnon e Decândio, 2011), pedagogical work with the fairy tale (Abramovich, 1997). Therefore, the constructed foundation supports the assumption that the creation of playful situations can intensify the writing practices of students in the 3rd year of Elementary School, in addition to making them more contextualized and meaningful for the students themselves. The methodology used is action research and, given the restrictions imposed by the COVID 19 pandemic, the course conclusion work is composed of this theoretical-methodological document and a Pedagogical Notebook that, assuming a propositional character, presents an intervention plan, drawn from the principles constructed and discussed in this research paper.

Keywords: Writing practices. Playfulness. Teaching and learning. Fairy tale.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APRENDIZAGEM, LUDICIDADE E ENSINO DE ESCRITA.....	16
2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNO E PROFESSOR.....	17
2.2 A LUDICIDADE	29
2.3 O APRENDIZADO DE ESCRITA E O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS	34
2.3.1 Contos de fadas.....	38
3 METODOLOGIA.....	43
4 A PRODUÇÃO ESCRITA RESSIGNIFICADA PELA LUDICIDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DAS ATIVIDADES	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1 INTRODUÇÃO

*“...para brincar e aprender,
tudo o que uma criança precisa é
de oportunidade.”
Luciana Brites*

A pesquisa aqui apresentada se origina de reflexões acerca da minha prática pedagógica e tem como foco principal o trabalho com atividades lúdicas para diversificar e intensificar as práticas de produção de textos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com o propósito de torná-las mais significativas¹ e contextualizadas para os próprios alunos. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), unidade UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), sendo este um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* que tem por objetivo a formação de professores de Língua Portuguesa, voltada para a inovação da prática em sala de aula no Ensino Fundamental. Nesse Programa, esta proposta de pesquisa se integra ao macroprojeto “O Profissional Professor de Português: sua formação e sua atuação na contemporaneidade”, coordenado pela Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio, que também orienta esta pesquisa.

Sou professora regente concursada no Ensino Fundamental I há vinte e um anos em escola pública. Comecei no ano de 2000, após a formação no curso de Magistério no Ensino Médio. Trabalhei como professora regente na Prefeitura Municipal de Ressaquinha (MG), município próximo a Barbacena, durante dezesseis anos. Há cinco anos, fui efetivada pela Prefeitura de minha cidade, Barbacena. Tenho mais experiência com turmas de alfabetização, principalmente 3º ano, sendo essa a faixa etária entre 8 e 9 anos, com a qual percebo maior afinidade em relação a qual desenvolvi maior habilidade para conviver e ensinar. Embora a BNCC aponte os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como a fase da alfabetização, sabemos que nos anos iniciais, até o 5º ano, há ainda a progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores sobre o sistema de escrita e da ampliação das práticas de linguagem e experiências das crianças com o mundo letrado, de modo

¹ - A palavra “significativa” é usada, aqui, em conformidade com as noções preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular ao se referir às “oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”, ideia de que o exercício de aprendizagem deve fazer sentido para a vida do estudante.

geral. Além disso, o contexto escolar em que trabalhamos costuma ser formado por turmas bastante heterogêneas em relação ao processo de alfabetização, o que demanda, muito frequentemente, a continuidade do trabalho com a alfabetização.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. (BNCC, 2018, p. 91)

Baseado em experiência com turmas do Ensino Fundamental II, observamos, frequentemente, que o processo de ortografização se estende, inclusive, para além dos anos iniciais. Ainda nos deparamos com alunos que precisam de uma maior atenção e um trabalho diferenciado, visto que não conseguiram desenvolver plenamente habilidades que permitam um desenvolvimento mais autônomo dos discentes nos processos de leitura e escrita. Por isso, a necessidade de uma progressão que alinhe alfabetização e ortografização (além é claro de todo empenho realizado para o desenvolvimento do letramento) por um período maior da educação básica. Aliás, de acordo com a própria BNCC (2018, p.93), “é preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.”.

Do meu ponto de vista, ser professora na área de alfabetização é extremamente desafiador e gratificante. Considero instigante o contato inicial das crianças – pelo menos no âmbito da educação formal – com as práticas de leitura e escrita. Além dessa experiência com os anos iniciais do ensino fundamental, ministrei aulas de Redação em escola particular e trabalhei como Professora Substituta de Inglês no IFSudeste – Campus Barbacena. Hoje, também possuo um cargo efetivo de Professora de Inglês no Ensino Fundamental II, no município de Carandaí, a 35 km de Barbacena.

Com relação à minha formação para o trabalho nas séries finais do Ensino Fundamental, sou licenciada em Letras (Português/ Inglês), pela UNIPAC (Universidade Presidente Antônio Carlos) de Barbacena. Durante quatro anos, tive aulas presenciais no período noturno e, logo após essa formação, eu me especializei em Língua Portuguesa, ainda na mesma Universidade.

Ao longo de todo esse tempo de Magistério, participei de cursos de formação de professores, como PCN - Programa Parâmetros em Ação (2001, 2002, 2006); PROCAP - Programa de Capacitação de Professores(2001); PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores(2002); Pró-letramento nas Áreas de Alfabetização e Linguagem e Matemática (2008,2009,2010); PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013, 2014, 2015, 2017, 2018), entre outros. Isso fez com que eu mantivesse o gosto pelo estudo e despertou em mim a sensibilidade para a constante atualização profissional, com destaque aí para a necessidade de aprender novas estratégias de ensino para desenvolver o meu trabalho em sala de aula.

Assim, durante esses cursos de formação continuada, elaborei e desenvolvi muitos projetos escolares e, dentre eles, muitos contemplavam atividades lúdicas. Também informada por diferentes processos formativos, criei novas rotinas para meus alunos e consegui, de uma maneira relevante, aproximá-los dos livros, da leitura e da escrita. Embora reconheça, portanto, importantes avanços em minha atuação profissional, ainda sinto a necessidade de aprimorar a minha prática pedagógica em sala de aula, principalmente, em relação ao trabalho com a língua. Como professora dos anos iniciais, sou a responsável pelo trabalho com a maior parte das disciplinas – Matemática, Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa. Com isso, há em mim um incômodo constante, pois percebo que, no que se refere ao trabalho com a Língua Portuguesa, meus alunos não demonstram o mesmo grau de envolvimento e interesse que apresentam nas atividades referentes aos conteúdos das demais disciplinas. De modo geral, meus alunos apresentam menor interesse nas atividades que envolvem leitura e escrita. Na minha percepção, eles se “cansam” mais rápido com o componente de LP, de forma que minha inquietação se volta para o modo como ensinamos e como a criança aprende. Assim, esse era um incômodo que se instalava com frequência, apesar da constante busca por atualização e aperfeiçoamento, e das iniciativas de trabalhar com estratégias diferenciadas, de modo geral. E nesse processo de reflexão sobre a minha prática, a questão da ludicidade começou a surgir, pra mim, de forma reiterada.

Nesse sentido, ao fazer uma análise mais pontual da minha prática, observei que na maioria das vezes em que propus jogos em sala de aula, por exemplo, eles eram direcionados para o raciocínio lógico, para a construção do sistema alfabético

ou para questões específicas de ortografia. Portanto, identifiquei uma significativa lacuna no que dizia respeito à proposição de atividades lúdicas ou ações inovadoras que estivessem diretamente relacionadas a práticas de leitura, de produção escrita ou de análise linguística.

Tal observação contrasta com o entendimento geral de que a brincadeira, que é parte da natureza e do desenvolvimento da criança, tem um potencial amplo para ser usada como estratégia de ensino, inclusive, no âmbito das práticas de linguagem. Isso porque, por um lado, reconhecemos a brincadeira, a atividade lúdica, como atividade humana e criadora, que estabelece relações entre imaginação, fantasia e realidade, em busca de novas formas de interpretação, de expressão e de ação (SILVA; LIMA, 2012), além de possibilitar novas formas de construir relações sociais com outras crianças. Por outro lado, compartilhamos com Garcez (2013) o entendimento de que aprender linguagem requer o envolvimento em atividades com outras pessoas, nas quais o desenvolvimento de recursos expressivos se faça necessário, de modo que o aprendiz julgue relevante o uso desses diferentes recursos no âmbito da ação conjunta na qual se encontra envolvido.

É nesse contexto que se justificam, segundo nossa visão, trabalhos de pesquisa que abordem essa relação entre ludicidade e as práticas de linguagem na escola. Em nossa pesquisa, dada a necessidade de recorte, voltamo-nos para as possibilidades de desenvolvimento de atividades lúdicas que possam intensificar e contextualizar a realização de práticas de produção textual por parte de estudantes do 3º ano do ensino fundamental.

Embora o uso de estratégias lúdicas no Ensino Fundamental seja recorrente, essa discussão mais específica em relação à elaboração e ao desenvolvimento de propostas de práticas de produção textual com caráter lúdico ainda nos parece relevante e necessária. A partir das contribuições dadas por Lev Vygotsky (1984), Jean Piaget (2010) e pela *Psicologia do Desenvolvimento infantil*, foram observados estádios, ou seja, etapas da vida da criança e de seu desenvolvimento cognitivo de 0 a 15 anos. Logo, entendemos, aqui, que a continuidade de atividades lúdicas é coerente com a idade de nossos alunos do 3º ano, grupo para o qual a pesquisa é direcionada. De acordo com Piaget (2010), nessa fase: “operatório-concreto” (8-12 anos), as crianças ainda têm pouca capacidade de abstração para além das experiências concretas, ainda estão em desenvolvimento. Por isso, a importância da

brincadeira, do faz de conta, das representações para a formação e para o entendimento sobre o mundo que as rodeia, inclusive, o mundo da escrita.

Algumas das reflexões teóricas propostas no Mestrado Profissional em Letras, associadas à consideração de diferentes aspectos da minha prática pedagógica, delinearão com maior clareza a questão problema do meu trabalho de conclusão de curso: como integrar práticas contextualizadas de escrita a experiências pedagógicas de natureza lúdica, em aulas de Língua Portuguesa do terceiro ano do ensino fundamental? Certamente, no âmbito de uma investigação científica, a esse “como fazer” foi preciso antepor uma pesquisa, primordialmente bibliográfica, com o objetivo de verificar: (i) há fundamentação teórica para embasar essa integração?; (ii) uma proposta nesse sentido é coerente com a concepção de linguagem que assumimos e com a orientação oficial para o ensino de língua, de modo geral?

Já em uma primeira aproximação, foi possível verificar que, embora a BNCC do Ensino Fundamental afirme a valorização das situações lúdicas de aprendizagem e traga uma indicação direta de articulação com as experiências vividas na Educação Infantil, como uma orientação geral para os anos iniciais (p. 57), observa-se que, na parte do documento que trata especificamente do ensino de Língua Portuguesa, não há qualquer referência a jogos e/ou brincadeiras como forma de construção de novos caminhos para a aprendizagem. Essa lacuna é, pois, de nossa perspectiva, mais uma justificativa para o trabalho que ora apresentamos.

Nesse contexto, essa pesquisa foi realizada com o objetivo geral de compreender como o conhecimento já construído acerca do papel da ludicidade na aprendizagem, de modo geral, pode fundamentar, no âmbito do trabalho com o eixo da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, princípios que possam orientar o planejamento e a realização de práticas significativas e contextualizadas de produção textual. Tomando como base tais princípios, elaborou-se, em caráter ilustrativo, uma proposta de intervenção que reúne diferentes possibilidades de atividades lúdicas, visando intensificar práticas de escrita contextualizada na sala de aula e criar situações de aprendizagem que demandem o desenvolvimento de recursos expressivos relevantes para as produções de texto integrantes dessas situações.

Considerando-se, ainda, que o conto de fadas é um dos gêneros clássicos para estudo em contexto escolar de Língua Portuguesa nos anos iniciais e partindo-se da

observação e experiência em sala de aula com alunos que “brincavam” e se interessavam constantemente em fazer “teatrinhos” com os colegas representando essas histórias, o projeto interventivo selecionou o referido gênero. Tal escolha foi motivada, especialmente, portanto, pela constatação de que a literatura já despertava e criava situações lúdicas no contexto da turma com a qual eu estava trabalhando no período de realização da pesquisa. A seleção do gênero conto de fadas se justifica, além disso, pela percepção de que os alunos mantinham mais interesse nas aulas de Língua Portuguesa, quando eram trazidas narrativas desse tipo.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, pretendemos: i) verificar como os documentos orientadores do ensino (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais) se posicionam em relação ao uso de estratégias lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental; ii) discutir, com base na literatura pertinente, o posicionamento dos documentos do ensino relacionados ao uso de estratégias lúdicas; iii) traçar pontos de intersecção entre o processo de aprendizagem, de modo geral, e os papéis da escola, do professor e do aluno no processo de ensino, sobretudo em relação à atividade lúdica no contexto da Língua Portuguesa e, mais especificamente, no eixo da escrita; iv) identificar diferentes aspectos do processo de produção escrita de textos do gênero textual contos de fadas que possam ser explorados de forma lúdica e contextualizada.

Seguindo o encaminhamento natural do trabalho de Conclusão de Curso do PROFLETRAS, a ideia inicial era elaborar uma proposta interventiva e desenvolver esse projeto junto a uma turma do 3º ano, na Escola Municipal “Embaixador Martim Francisco”. Entretanto, diante da situação imposta pela pandemia da COVID 19, a Coordenação Nacional do Programa, em caráter excepcional, autorizou a realização de trabalhos de conclusão propositivos, e não interventivos, como determina a regulamentação do Programa.

No entanto, apesar de não ter sido efetivamente desenvolvida com a referida turma, a realidade da escola e da turma em questão foi considerada a todo momento de elaboração da proposta. A escola anteriormente citada está localizada no município de Barbacena, Minas Gerais, cidade situada a 102 km de Juiz de Fora. A cidade de Barbacena possui uma população estimada de 140.000 habitantes, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A escola possui cerca de 900 alunos distribuídos em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A instituição

está localizada no Bairro Água Santa, considerado de periferia, no qual vivem, em geral, famílias carentes que possuem baixa renda. Em 2020 e, ainda, agora, em 2021, deparamo-nos com o desafio das aulas on-line, agravado pelo fato, comum em nosso país, de que nem todos os alunos da escola possuem acesso à internet. A experiência tem nos mostrado, além disso, que, aqueles que possuem acesso, dispõem de planos limitados e que os aparelhos celulares e computadores desses alunos (quando os têm) é compartilhado com toda a família.

Em relação à fundamentação teórica, iniciamos com a seção 2.1 – A escola como espaço de aprendizagem para o aluno e professor – na qual a pesquisa recorre à Nóvoa (2009), que assume a concepção de que o processo de aprendizagem precisa estar ao alcance de todas as classes e fazer sentido para os envolvidos no processo. Para aprofundar um pouco na abordagem do processo de aprendizagem, propusemos um diálogo com a Neurociência e áreas relacionadas, que abordam a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem, além do papel da memória e da criatividade, e dos desenvolvimentos da psicologia cognitiva. Na sequência, nos voltamos para um estudo acerca da ludicidade no contexto de ensino e aprendizagem – seção 2.2 - pautando-nos, principalmente, em Lima e Silva (2012), quando ressaltam a brincadeira com uma das estratégias de ensino. Assumindo que diferentes estratégias podem ser usadas, tendo o professor o papel de fazer essa definição considerando os objetivos que pretende alcançar durante as fases de desenvolvimento do estudante, Rau (2013) também discute o papel da ludicidade no ensino e reitera que o lúdico é parte do processo de construção do conhecimento do aluno. Assim, entendemos, na linha de Breviglieri e Gomes (2009), que, alinhado aos objetivos educacionais e pensado de modo a contribuir para a formação de cidadãos em suas relações sociais, o desenvolvimento de situações lúdicas pode favorecer significativamente o aprendizado do aluno. Nessa perspectiva, o recurso ao lúdico pode atuar como um reforço positivo, um elemento facilitador e integrador dos processos de ensino e de aprendizagem (ROLOFF, 2010).

Ao avançarmos na reflexão mais específica sobre a ludicidade no contexto do ensino de Língua Portuguesa, damos ênfase, na seção 2.3, ao processo de aprendizado da escrita e ao trabalho com gêneros textuais, como um modo de integração na vida social e profissional do estudante (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011). O saber-escrever é, de fato, um dos caminhos para o êxito na vida escolar,

sempre tendo em vista que o estudante vivencia o uso da língua em diferentes esferas sociais, elaborando “seus tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2000). Reforçando essa concepção, nos aliamos a Marcuschi (2010), que discute o conceito de gêneros como ações discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. No tocante ao trabalho com contos de fadas, na subseção 2.3.1, Abramovich (1997) destaca a magia da leitura desse gênero, não enfatizando personagens, mas a “forma de ação”, “aparência”, “comportamento” e “abertura de portas”. A criança constrói esse encanto durante a atividade de leitura e escrita, por si só, sem a necessidade obrigatória da explicação de um adulto. Nessa perspectiva, Bettelheim (2002) reforça essa ideia, afirmando que a interpretação adulta retira da criança a oportunidade de crescimento, de encontrar sentido na vida e amadurecer ao lidar com problemas pessoais que possam ser resolvidos e esclarecidos por elas mesmas.

Além da pesquisa documental e bibliográfica, seguimos como orientação metodológica, a pesquisa-ação, como descrita por Thiollent (1986), realizada com base empírica e associada à resolução de uma questão-problema situada na prática específica da professora pesquisadora.

A proposta de prática pedagógica construída a partir dessa pesquisa e apresentada no Caderno Pedagógico que acompanha este documento, será discutida no capítulo quatro desta dissertação, no qual procuramos refletir sobre a produção escrita ressignificada pela ludicidade, trazendo considerações acerca da proposta de atividades a serem desenvolvidas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: APRENDIZAGEM, LUDICIDADE E ENSINO DE ESCRITA

No presente capítulo realizaremos uma discussão teórica, buscando relacionar os diferentes elementos envolvidos nesta pesquisa: 2.1. a escola como espaço de ensino e de aprendizagem para aluno e professor; 2.2. a ludicidade; 2.3. o aprendizado de escrita e o trabalho com gêneros textuais; 2.3.1. contos de fadas.

Ao abordarmos sobre a escola como espaço de aprendizagem, discutimos aspectos relacionados ao papel do professor, da escola e do aluno; a importância dos processos de ensino e de aprendizagem; metodologias ativas como estratégias a serem utilizadas em sala; reflexões advindas da Neurociência; além disso, procuramos dialogar com a base documental BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), material esse de grande relevância para a construção de currículos e projetos escolares, bem como norteadores de trabalhos e pesquisas educacionais. Nesse processo, utilizamos os documentos, intencionando buscar referências à ludicidade que será tratada como uma das estratégias principais da pesquisa, ou seja, um princípio norteador.

Na seção dedicada à ludicidade, discutimos o conceito de ludicidade e sua importância, preocupando-se em relacionar aos objetivos educacionais e à aprendizagem; o aparecimento dos jogos nas diferentes fases da vida; e as propostas dos documentos da BNCC e Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) no que diz respeito a situações lúdicas, principalmente no eixo da escrita. Na seção seguinte, desenvolvemos questões acerca do processo de escrita na alfabetização; etapas da escrita; gêneros textuais como ações discursivas; concepção de linguagem sociointeracionista; e a cultura escrita vivenciada desde a Educação Infantil. Ao pontuarmos sobre os gêneros textuais, optamos pelos contos de fadas para serem utilizados na pesquisa e na proposta de atividades. Diante disso, discorreremos sobre o gênero e sua valorização simbólica e cultural; as interpretações adultas e infantis; e sua funcionalidade didática, na sala de aula, em busca da formação do leitor.

Esse percurso teórico foi traçado e desenvolvido em decorrência das questões que foram levantadas, durante aulas e estudos realizados neste mestrado do ProfLetras e ao longo da minha experiência prática de vivência na comunidade escolar e na sala de aula como docente.

2.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Considerada um espaço de desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional, a escola vem exercendo, desde muito tempo, um papel indispensável na vida em sociedade. Miranda (2006, p. 9) expressa essa estreita afinidade ao afirmar que “a escola, como herança simbólica, é uma metonímia de um povo.” Nela, vivenciamos o ensino e a aprendizagem, em sua vertente formal, como partes integrantes do processo de desenvolvimento dos cidadãos que interagem na trama social que nos une.

Nesse movimento histórico e cultural de construção desse papel, o processo de ensino passou por transformações muito marcadas pelas circunstâncias sociais correspondentes, nas quais Nóvoa (2007), assumindo os riscos advindos de tão grande redução, reconhece traços característicos. Segundo o educador português, de forma bem resumida, inicialmente, a pedagogia tradicional fundamentou-se nos conhecimentos e na transmissão de conhecimentos. A seguir, a pedagogia moderna rompeu essa ideia e passou a propor que o aluno fosse considerado o centro do ensino. No entanto, percebe-se, há algum tempo, ainda de acordo com Nóvoa (2007), um movimento baseado no entendimento de que a pedagogia moderna precisa ser reelaborada pela sociedade contemporânea. Tal reelaboração, na perspectiva apresentada, precisa levar em conta que, no que diz respeito à educação formal, não se trata apenas do conhecimento, da escola ou do aluno, mas do processo de aprendizagem. Enfatizamos, portanto, nessa pesquisa, a importância da aprendizagem como uma oportunidade de o aluno refletir, construir, reconstruir e modificar aquilo que está em estudo através de estratégias que o conduzam a uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito aos impasses ainda por serem resolvidos no sistema educacional, de modo geral, Nóvoa (2009, p.14) faz a seguinte reflexão:

Há duas questões fundamentais a resolver. Em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças adquiram uma base comum de conhecimentos; qualquer política educativa deve assumir este objetivo, não considerando o insucesso e o fracasso como fatalidades impossíveis de combater. Em segundo lugar, promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso.

Seguindo essa perspectiva, a aprendizagem do aluno ocupa o centro de nossas preocupações. Para isso, é necessário que as crianças tenham condições de construir, ao longo de sua vida escolar, uma base sólida de conhecimentos que contribuirão para sua formação enquanto cidadãos. Essa finalidade deve ser assumida, considerando-se que o “insucesso” e o “fracasso” são situações possíveis de acontecer no ambiente escolar e até difíceis de serem resolvidas. Determinados fatores relacionados AA aprendizagem, como, por exemplo, o diagnóstico de dislexia (transtorno de aprendizagem de leitura em que o aluno não reconhece a relação entre os símbolos gráficos e fonemas, assim como a transformação da escrita em linguagem verbal) requer a atuação de outras áreas como: assistência social, fonoaudiologia, neuropediatria e psicologia. Entretanto, a realidade de algumas escolas públicas não favorece para que a família alcance esses profissionais; e as famílias, muitas vezes, possuem pouco acesso e condições financeiras para chegar às referidas assistências. Na minha experiência escolar, por exemplo, presenciamos, na maioria das vezes, dois ou três alunos por turma que são encaminhados pela equipe pedagógica (professora, supervisora e diretora) para que possam fazer um acompanhamento com algum profissional especializado em transtornos de aprendizagem ou outras situações, mas que, devido às razões citadas, não têm a oportunidade de fazer os adequados diagnóstico e tratamento. Há alguns anos, uma das escolas em que trabalho proporcionava oportunidades de tratamento aos alunos com a presença de profissionais da saúde e também oferecia oficinas de arte, danças e teatro no contraturno. Todavia, com o passar do tempo e devido à alteração de gestão pública municipal, os alunos ficaram sem esses serviços e atividades. Além desses atendimentos específicos, um sistema centrado na aprendizagem dos alunos, precisa, em nossa perspectiva, incluir projetos que contemplem a individualidade da criança e criem na escola um ambiente estimulante e seguro para o seu desenvolvimento integral.

Fazendo uma articulação de ideias, Freire (1996, p.13) já antecipava essa discussão ao afirmar “que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Dessa forma, o processo de ensino é concebido na sua relação com o de aprendizagem, configurando-se, no final das contas, como o processo por meio do qual o profissional especializado cria as melhores condições possíveis para que a aprendizagem ocorra. De fato, a cena

educativa, convencional, pressupõe a existência de dois sujeitos: aquele que ensina e aquele que aprende, mas a função que define o primeiro é inteiramente dependente do processo experienciado pelo segundo. Mas o que é, então, aprender? Com a força e a assertividade que lhe são características, Freire afirma: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito.” (1996, p.29). O curioso nessa relação é que, se assumimos essa visão em relação à aprendizagem, a mesma afirmação passa a ser válida para o processo de ensino: ensinar, nessa perspectiva, também é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que, definitivamente, não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito.

Ainda tratando da necessária reflexão acerca das concepções de aprendizagem que fundamentam os processos educacionais, Nóvoa (2009, p. 14 e 15) sugere:

Uma nova perspectiva de aprendizagem deve ser enriquecida com uma série de estudos e contributos que têm vindo a ser formulados em diversos campos científicos e culturais, mas que, em grande parte, **não chegaram ainda às teorias educativas e, muito menos, às práticas** escolares: os trabalhos recentes das neurociências sobre a importância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem; as pesquisas que têm posto em destaque o papel da memória e da criatividade; os desenvolvimentos da psicologia cognitiva, designadamente sobre as diferentes formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade sobre o carácter inesperado e até "desorganizado" de muitas aprendizagens e a importância de lhes atribuir sentido e significado; as consequências para a aprendizagem das novas tecnologias, das distintas formas de navegação e de processamento da informação; etc.(grifo nosso)

De fato, se ampliamos um pouco nossos horizontes de pesquisa, encontramos conhecimentos que podem contribuir significativamente para o nosso modo de entender o processo de aprendizagem e os múltiplos fatores nele envolvidos. Como exemplo, Cosenza e Guerra (2011), ao relacionarem Neurociência e Educação, caracterizam a aprendizagem pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas, sendo assim, frutos de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso que requerem energia e tempo para se manifestar. A referida obra ainda destaca que professores têm papel importante nesse processo, mas que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada ser humano. Essa afirmação é colocada no ponto de vista

neurobiológico, pensando-se na aprendizagem como um resultado da passagem de informações através das sinapses, ou seja, o foco em questão está nos mecanismos bioquímicos do cérebro. De todo modo, a consideração dessa perspectiva pode enriquecer nossa visão sobre a aprendizagem em geral, e ajudar a justificar, por exemplo, a diversificação das estratégias de ensino ou a ancoragem dos novos conhecimentos já construídos.

Apesar desses processos – de ensino e de aprendizagem – se complementarem, o modo como serão desenvolvidos e integrados dependerá da atuação dos distintos personagens em cada uma das circunstâncias vivenciadas. Haverá, pois, sempre, dois protagonistas e dois processos: o de ensino e o de aprendizagem e, embora o professor possa criar condições para que o outro aprenda, gerenciando os processos, o aluno precisa ter disponibilidade para o aprendizado. Ou seja, ambos são atores dos distintos processos que têm suas especificidades, mas que são inter-relacionados.

Ainda que reconheçamos, entretanto, que diferentes aspectos influenciam o processo de aprendizagem e que este pode ocorrer de diferentes formas e em diversas situações da vida de cada um, não é possível desconsiderar que, pelo menos no contexto escolar, deve haver um processo formal de ensino, e esse processo, que tem como objetivo final a aprendizagem por parte do aluno, é conduzido pelo professor. Em uma entrevista publicada na Revista Nova Escola em maio de 2001, Nóvoa identifica como um dos principais desafios do educador o de manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e o de desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Tal atualização, por sua vez, pressupõe um processo de análise e reflexão sobre a própria prática, o que também é um desafio para o professor. Apesar de seu caráter desafiador, entretanto, parece haver um consenso de que o exercício de fazer e pensar sobre tudo o que é feito deve, assim, integrar o projeto de desenvolvimento profissional do professor. Nas palavras de Freire (1996, p. 17): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Isso significa que as ações de planejar, organizar, agir e refletir fazem parte do caminho que levam o profissional docente a buscar novas concepções e metodologias de ensino e, assim, aprimorar a sua prática e fortalecer a sua identidade profissional.

Nesse contexto, cursos de formação que assumem uma orientação mais reflexiva podem favorecer esse tipo de experiência, quando estimulam que o educador saia da posição ingênua de “receptor” do conhecimento, fortalecendo-se como um sujeito crítico, que possui interesse nas novas possibilidades de ensino e que as cria, a partir da sua realidade imediata. Inegavelmente, a bagagem de leituras e estudos construída pelo professor contribui para que ele tenha mais autonomia em todo o contexto educacional, pois é importante que ele saiba fundamentar teoricamente as mudanças que ele queira introduzir em sua prática, defendendo sua autonomia diante daqueles que desconhecem ou discordam dessas inovações. No entanto, na mesma entrevista citada anteriormente, Nóvoa (2001) afirma que “a bagagem teórica terá pouca utilidade, se você não fizer uma reflexão global sobre sua vida. Como aluno e como profissional.” Nesse processo de reflexão, o professor toma os saberes que ele traz da sua docência, a sua prática pedagógica, como objeto de análise para sua formação. E ele precisa ter a oportunidade de produzir textos e projetos de própria autoria, possibilitando a outros profissionais conhecerem o seu trabalho e suas perspectivas de ensino.

Contribuindo com o referido tópico, Vieira (2020) defende que todo professor precisa estar em constante aprendizado para que ele possa agir como profissional “intelectual”. E também faz uma ponderação de que a aprendizagem a partir da própria prática é a que aparentemente tem maior potencial para promover uma mudança educacional de forma efetiva. Esse é o percurso seguido neste estudo, considerando que partimos da observação da nossa prática, fazendo dela um objeto de reflexão e visando uma possível transformação por meio da pesquisa. Complementando essas ideias, Pimenta (1999, p. 26), tratando da formação inicial, mas com ideias que, segundo nosso entendimento, são válidas também para a formação continuada, reitera que “o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*.” Portanto, é através das práticas de experiências unida à pesquisa que se chega a uma resignificação do trabalho docente. Apesar disso, observamos muitos docentes que ainda não tiveram oportunidade de experimentar esse aprendizado acompanhado de uma pesquisa e reflexão. Vieira (2020) enfatiza a carência de professores que possuem uma visão de futuro, que tenham conhecimentos advindos do mundo acadêmico, mas que também sejam profissionais

que estejam atentos à sua prática e tenham condições de selecionar, implementar e avaliar diferentes técnicas, fundamentados em teorias vigentes.

Um dos aspectos do processo de ensino em relação ao qual o professor pode ter papel determinante é a criação de um ambiente atrativo e estimulante, fator que influencia diretamente na aprendizagem, principalmente quando pensamos em alfabetização. Entendemos que vale a pena investir em um ambiente alfabetizador que desperte nos alunos a curiosidade de ler, de produzir e de refletir sobre o que está ao redor, além de despertar o prazer de estar ali.

Acreditamos, inclusive, que isso possa ser relacionado com as ideias de Nóvoa (2009), ao destacar a importância de se mobilizar novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, ou seja, espaços de aprendizagem que ajudem a responder aos desafios da contemporaneidade. Essa configuração de um ambiente de aprendizagem, envolve, claro, o espaço físico da sala de aula e, vale ressaltar, o uso de outros espaços da escola. Nesse sentido, também desempenham um papel importante os recursos materiais e pedagógicos eleitos, assim como a iniciativa do professor (muitas vezes gerando reclamação dos alunos, em um primeiro momento) em fazer rodas, duplas ou grupos durante as aulas, mudando a disposição de mesas e cadeiras, convidando os alunos a sentar no chão, se for o caso. Essa reorganização do espaço e da dinâmica das aulas pode ser uma forma de despertar interesse, de mobilizar a atenção. Os trabalhos em grupo, por exemplo, podem, entre outras coisas, contribuir para que o aluno socialize mais com os colegas, não só em termos de troca de conhecimentos, mas também na questão comportamental e emocional, pois haverá momentos em que ele precisará respeitar a opinião do colega, saber escutar e até mesmo confrontar diferentes pontos de vista ou iniciar uma certa liderança de grupo. E isso tudo faz parte de seu processo formativo mais amplo, integral.

Um dos atuais modelos de ensino propostos na área da Educação são as metodologias ativas, consideradas “uma nova forma de pensar o ensino tradicional” (DINIZ, 2020, s.n.), em que o aluno é incentivado a desenvolver a aprendizagem de forma autônoma e participativa, tendo como base problemas e situações reais. Essa modalidade de ensino propõe que o aluno seja o centro da aprendizagem, incentivado a participar ativamente do processo, sendo também responsável pela construção do conhecimento. Uma das estratégias de ensino inseridas nessa modalidade é a

aprendizagem entre times, *team based learning* (TBL)², que tem como propósito formar equipes dentro da turma, priorizando o trabalho em conjunto e o compartilhamento de ideias. Nesse caso, o professor pode desenvolver um projeto e trabalhar atividades desafiadoras de forma colaborativa, visando a formação do pensamento crítico e reflexivo do estudante que será construído entre os grupos. Ainda que não seja o caso de assumir um desses modelos específicos, talvez seja o caso de refletir sobre quais aspectos desse ou daquele modelo podem ser adaptados para a minha sala de aula.

Por exemplo, a partir de nossa experiência, sabemos que os alunos dos anos iniciais são muito propensos a querer atividades em grupos, a trabalharem duplas, e em movimento, pois trazem ainda uma demanda por dinamicidade em sala de aula (que, normalmente, vai se reduzindo com o tempo). Entretanto, parece-nos que isso é mais respeitado na Educação Infantil, uma vez que nessa fase o aluno é mais motivado a explorar o espaço e a desenvolver a socialização por meio da participação em variadas atividades que estimulam o movimento, a interação, a brincadeira. De modo geral, está bastante estabelecida a compreensão de que, até os seis anos de idade, as crianças não conseguem se concentrar por muito tempo numa mesma tarefa. Podemos questionar, entretanto, se essa habilidade de concentração de atenção já está plenamente desenvolvida nas crianças que cursam os anos iniciais do ensino fundamental. Ao que parece, os estudos da neurociência indicam que não:

Sabemos que a manutenção da atenção por um período prolongado exige a ativação de circuitos neurais específicos, e que, após algum tempo, a tendência é que o foco atencional seja desviado por outros estímulos do ambiente ou por outros processos centrais, como novos pensamentos, por exemplo. Portanto, exposições muito extensas dificilmente serão capazes de manter por todo o tempo o foco atencional, sendo importante dividi-las em intervalos menores. Isso pode ser feito por meio de pausas para descanso, por intermédio do humor, de modo a provocar relaxamento, ou pela divisão do tempo disponível em diferentes estratégias pedagógicas, ou módulos, em que o foco atencional possa ser dirigido para os aspectos específicos do conteúdo apresentado. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 48)

Cosenza e Guerra (2011) também afirmam que o cérebro possui uma motivação intrínseca para aprender, mas só se dispõe a aprender aquilo que

² - *team based learning* (TBL): “aprendizagem entre times”, de acordo com Garofalo (2018).

reconheça como significativo, ou seja, aprende com mais habilidade conteúdos que sejam reconhecidos como parte de sua experiência de mundo. Portanto, quem ensina precisa fazer alguns questionamentos, como: por que devo ensinar ao aluno determinado conteúdo? Qual será a melhor forma de apresentar os conteúdos selecionados aos meus alunos de maneira que eles reconheçam como algo significativo, como algo que vale a pena ser aprendido?

Nossa experiência demonstra que a simples proposição de um formato diferente com as carteiras no ambiente escolar, seja ele em círculo, ou em forma da letra U, já faz com que as crianças modifiquem seu comportamento e também faz com que cresçam as possibilidades de maior envolvimento com o momento da aula, diminuindo a dispersão, além de proporcionar mais abertura para a professora caminhar pela sala e se movimentar para se aproximar do aluno.

Corroborando essa percepção, Cosenza e Guerra (2011) argumentam que o manejo do ambiente é de extrema importância para os processos de ensino e de aprendizagem. Poucos elementos distraidores e flexibilização dos recursos didáticos, além do uso adequado da voz, da postura e de elementos como o humor e a música são fundamentais, principalmente para estudantes de menor idade.

Nesse ponto, é interessante observar que os documentos legais consultados por esta pesquisa convergem para a noção de compromisso com uma educação integral, destacando a importância de o contexto fazer sentido para o estudante na construção de seu conhecimento pessoal e coletivo. Portanto, proporcionar situações diversificadas e significativas de aprendizagem deve ser um dos objetivos do professor (o que não significa dizer que é uma responsabilidade exclusiva do professor).

A escola é um espaço social que pode possibilitar múltiplas situações de aprendizagem. Nela, as crianças têm a oportunidade de se desenvolver cognitivamente, fisicamente, socialmente e emocionalmente. É um espaço de convívio, onde há trocas, encontros, desencontros, acolhimentos e criação de laços entre os alunos, professores e demais participantes do ambiente educacional. Em outras palavras, há muito mais do que somente conteúdos disciplinares envolvidos nesse processo.

Alguns documentos nos orientam sobre a articulação e o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas redes de ensino. E qual seria o papel da escola de acordo

com esses documentos? O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) traz o entendimento de que a escola precisa passar pelo processo de uma reinvenção, priorizando procedimentos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para as diversas áreas políticas, sociais, laborais e culturais. Além disso, traz a importância de a escola assumir o papel de construir uma cultura de direitos humanos para formar cidadãos plenos. Dialogando com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2018) acrescenta como função da escola a criação de propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos, além de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Concluímos, pois, que é importante que a proposta pedagógica desenvolvida na escola considere o histórico escolar e pessoal do aluno que recebe. A proposta precisa ser elaborada de forma coerente com a vivência dos alunos.

A BNCC também enfatiza a relevância de a instituição escolar manter o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma atitude crítica relacionada aos conteúdos e à variedade de recursos midiáticos e digitais oferecidos na própria cultura dos alunos. Educar os alunos para o uso mais democrático da tecnologia e uma participação mais consciente nos espaços sociais, de modo geral, também é uma das orientações presentes nesses documentos. Nesse contexto, é preciso reconhecer que, na “teia das relações humanas”, características do ambiente escolar, é o professor quem está mais próximo ao aluno e durante maior período de tempo, em relação aos demais atores que constituem a equipe escolar. Há que se encarar, portanto, a complexidade de educar como um “desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo.” (BRASIL, 2013, p. 20). Considerando, além de tudo, as especificidades do nosso tempo, parece-nos inapropriado querer enfrentar esse desafio unicamente com os recursos e estratégias que já são usados há tantas décadas em nossas escolas.

De fato, ao refletirmos sobre as orientações e considerações apresentadas pelos documentos, pensamos que o professor diariamente se depara com novos desafios (é sempre um novo momento e novas pessoas) e é conduzido a novas estratégias de relações humanas e de conhecimentos profissionais. Se considerarmos

as particularidades de cada aluno, estamos em uma grande teia composta por universos totalmente diferentes e conduzidos para o mesmo fim que é a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Rojo, em uma entrevista³ para a revista Nova Escola, faz uma relação dos PCNs com a BNCC, afirmando que a Base consolida alguns conceitos que foram contemplados nos PCNs, mas destaca que ela também abrange componentes novos, relacionados à tecnologia, competências e habilidades que serão desenvolvidas nesse novo contexto, o que é exemplificado pela inclusão de novos gêneros. Na perspectiva da autora, a Base tem posicionamentos nas competências e habilidades que são condizentes com o momento histórico e social que vivemos. E essa situação gera um impacto no papel do professor, de ser também aquele que compartilha conhecimento. Segundo ela, em muitas situações, o professor não será o único que terá especialização no assunto. Os alunos trarão seus conhecimentos e haverá uma troca de experiências muito proveitosa.

Em minha experiência de leitura sobre o papel do professor nas bases documentais BNCC, é possível considerar que, no desenvolvimento das habilidades, há referências do professor como mediador e também orientador⁴ das atividades pedagógicas. Sabemos que, na prática, ele é responsável pelos componentes curriculares, pela elaboração dos planos de ensino e pelos projetos pedagógicos elaborados com os devidos ajustes que devem ser feitos, pensando no contexto da escola e dos alunos. Portanto, sugere-se nesse documento que ele busque formas de trabalho pedagógico baseadas no diálogo e considerando a possibilidade de ações não uniformes. Como vimos, o professor e o aluno possuem os papéis de agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, respectivamente. Logo, a prática pedagógica como um todo precisa de maior envolvimento e participação de ambos, para que possam desenvolver um trabalho dentro das possibilidades da escola e adequado às necessidades do aluno e às convicções do professor (sem ignorar, certamente, aquilo que está previsto nas orientações oficiais).

³ROJO, R. Entrevista disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo>

⁴ A BNCC também se refere ao professor como auxiliar, porém optamos por não adotar essa característica que não parece ser tão adequada para a valorização do profissional em questão.

Como agente no seu processo de aprendizagem, espera-se que o aluno se reconheça em seu ambiente histórico e cultural, desenvolva-se de forma comunicativa, criativa, crítica e colaborativa, embora saibamos que, na prática, nem sempre isso acontece. Nesse sentido, são indicadas, na BNCC, as competências gerais, pretendendo garantir ao aluno conhecimentos, habilidades, atitudes e valores básicos a serem usados na vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho. Essas competências são formuladas em torno dos seguintes tópicos: conhecimento; pensamento crítico, científico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e colaboração; responsabilidade e cidadania. Além disso, a base destaca que deve ser trabalhado o protagonismo estudantil:

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (2018, p.15)

Todavia, isso difere da experiência própria da construção do conhecimento, porque não garante a aprendizagem específica em relação ao domínio dos conteúdos. Ser protagonista não significa necessariamente que o aluno vai saber usar o conhecimento construído na escola em sua vida social. Apesar do protagonismo ser trazido como uma competência a ser desenvolvida, sabemos que o aluno e a escola dependem ainda de muitos fatores externos, haja vista o próprio poder público que ao não atuar efetivamente e deixar de criar condições que fortaleçam as escolas e as famílias, pode inviabilizar a implementação das orientações preconizadas pela BNCC. Além disso, para que o aluno possa desenvolver seu protagonismo, é importante a colaboração, a intervenção e a mediação do professor, assim como da equipe escolar e da comunidade em que está inserido. A escola, assim, é espaço para promoção de iniciativas que gerem no estudante autoconfiança, que o encorajem como sujeito em formação capaz de aprender com a experiência escolar e, de forma participativa e colaborativa, envolver-se socialmente.

Entretanto, essas recomendações, num cenário tão adverso quanto o brasileiro, podem não se realizar (e, como sabemos, muitas vezes não se realizam).Do

mesmo modo, ainda que certo protagonismo seja desenvolvido na escola, não significa que será desenvolvido em sociedade. Para que o aluno, de fato, tenha um protagonismo social, é interessante que o processo de construção do conhecimento seja desenvolvido de forma significativa, envolvendo o sujeito e o seu uso nas ações de criar, reelaborar e transformar aquilo que está sendo aprendido para o seu contexto de uso e produção. Afinal, o conhecimento não é algo pronto, mas um objeto de reflexão e flexibilização constante. Assim, podemos entender que o protagonismo envolve uma reelaboração desse conhecimento, transformando-o em práticas sociais que possam contribuir para o melhoramento efetivo da vida.

Apesar de ter esse papel crucial na formação do aluno, a profissão docente, no Brasil, ainda é uma das mais desvalorizadas, no que diz respeito às condições salariais e também à valorização humana. Sabemos, no entanto, que ela é única e imprescindível no caminho para se chegar a qualquer outra profissão. O professor se depara com muitas críticas e desafios no seu dia a dia, entretanto, muitos desses professores estão sempre dispostos a melhorar, a se atualizar, a participar de cursos de formações, pois há uma grande necessidade de acompanhar o desenvolvimento dos próprios alunos, principalmente no que se refere às novas mídias e à cultura digital. Sendo assim, ele pode ser capaz de criar e ressignificar cada prática em sala de aula em busca do desenvolvimento das habilidades necessárias em seus alunos e da sua realização profissional.

Como já dito, assumimos aqui que a ludicidade pode ser um caminho interessante para diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula, de modo a alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Por certo que, para um professor autoral e reflexivo, cujos objetivos estão centrados na aprendizagem de seus alunos, a questão não é começar a fazer jogos e brincadeiras em sala de aula, para tornar o ambiente escolar mais divertido, mais leve. Como qualquer outra estratégia pedagógica, o recurso à ludicidade demanda estudo dos conhecimentos já estabelecidos para, na consideração de sua realidade profissional e dos objetivos previamente definidos, lançar mão de novos recursos para desempenhar seu trabalho de profissional do ensino, com segurança e seriedade. Tendo isso em mente, passamos agora a algumas considerações sobre a ludicidade e suas relações com a aprendizagem.

2.2 A LUDICIDADE

Segundo o dicionário Houaiss (2008), a palavra “lúdico”, derivada do latim *Ludus*, significa jogo, brinquedo, tendo seu sentido relacionado à ideia de divertimento, de algo “que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo”. Essa noção é importante, na medida em que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a criança ainda não entende de modo claro e consciente o objetivo de tantos conteúdos, ensinamentos e aprendizados. Por isso, a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem e a brincadeira devem estar claros para o professor, mas, não necessariamente, estarão para os alunos. O fato é que o profissional encarregado da condução do processo de ensino pode encontrar formas de, pelo “prazer de fazê-lo”, ainda que simplesmente não saiba ou não tenha uma consciência clara da finalidade, a criança se envolva nas atividades curriculares, via brincadeira/ludicidade, até que essa consciência se forme de modo pleno em etapa escolar futura. Desse modo, a ludicidade permeia o ensino tendo um propósito pedagógico bem definido, e todos os instrumentos utilizados – contos, jogos, músicas, dramatizações, faz de conta, fantoches, saco de imagens, caça ao tesouro etc. – terão uma finalidade educativa, previamente definida pelo professor, que respeitará as fases de desenvolvimento do estudante.

Nessa perspectiva, a atividade lúdica selecionada ou elaborada de modo prévio pelo professor em seu planejamento didático nada tem a ver com uma brincadeira em contexto exclusivo de diversão. O conceito da ludicidade trabalhado nesta pesquisa não pode ser confundido com outros contextos de brincadeiras, que não raro criam equívocos no próprio ambiente escolar, quando familiares e mesmo atores da equipe pedagógica pensam que brincar na escola ou em sala de aula é perda de tempo, é atividade inútil e dispensável. De modo contrário, como observado por Rau:

O lúdico utilizado pelo professor em sala de aula torna-se, então, um meio para realização dos objetivos educacionais, e o aluno, ao praticá-lo, não se limita a sua ação livre, iniciada e mantida pelo prazer de jogar, mas participa ativamente do processo de construção do conhecimento. (RAU, 2013, p.14)

Discutindo também a importância da brincadeira para o aprendizado, Silva e Lima (2012, p.11), consideram que “o lúdico vai além do jogar ou brincar, mas poderia ser entendido como aquilo que é feito de forma espontânea ou livre e, sobretudo, que

resulta numa experiência de plenitude, alegre e agradável”. O encontro dessa sensação de alegria e agradabilidade decorre, inicialmente, do gosto de cada um pelo objeto observável. No entanto, em ambiente escolar, o professor pode apresentar ao aluno novas perspectivas, estimulando, assim, novos gostos e alegrias na descoberta de um processo de desenvolvimento.

Breviglieri e Gomes (2009) compreendem que o uso da ludicidade não é algo que produz efeitos apenas no desenvolvimento da cognição, mas na formação de cidadãos que se aprimoram nas relações interpessoais e intrapessoais. Assim, essas situações lúdicas podem ser manifestadas em aula, não apenas no sentido trivial de jogo, mas no sentido de diversão, de envolvimento com o que está acontecendo ali, naquele espaço, bem diferente da diversão em contexto familiar ou doméstico, em que não há o compromisso com um planejamento e um acompanhamento pedagógico.

A ludicidade em sala de aula pode ser também uma forma de aproximar o docente do discente, fortalecendo os laços afetivos e, conseqüentemente, favorecendo o processo cognitivo. Por exemplo, consideramos que o ato de contar/ouvir histórias pode ser conduzido de forma lúdica, contribuindo para despertar a imaginação, principalmente se forem utilizadas dramatizações, com jogos e brincadeiras, que podem tornar a aprendizagem mais significativa, prazerosa e até aconchegante. De acordo com Rau (2013, p.16), “o conhecimento construído na escola parte da realidade na qual as crianças estão inseridas”. Por isso, nessas dinâmicas, o planejamento do professor deve ser ajustado em função do conhecimento prévio do aluno, determinando tipos de narrativa e mesmo brincadeiras, na preocupação constante em construir um ambiente de aprendizagem contextualizado à realidade local e, portanto, com maior potencial para ser reconhecido como significativo na construção de um saber mais amplo.

São muitas as relações que podem ser estabelecidas entre ludicidade e aprendizagem. Silva e Lima (2012), por exemplo, mencionam as teorias construtivista e sociointeracionista, que, segundo os pesquisadores, privilegiam a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. De fato, ao pensarmos no desenvolvimento humano, de modo geral, podemos afirmar que, desde o nascimento, temos contato com a brincadeira. Nesse sentido, cabe indagar: como aproveitar essa característica natural das crianças na aprendizagem?

As crianças devem ter um contato direto com as brincadeiras e brinquedos, estabelecendo e cumprindo regras, vencendo desafios e compreendendo os objetivos de uma dada situação. Nesse contexto, propõe-se ao educador cumprir um papel de facilitador e mediador, intervindo nas brincadeiras, observando e, especialmente, criando situações problematizadoras que possam desencadear novos aprendizados e experiências para as crianças. Roloff (2010) pontua a ludicidade como um elemento facilitador e integrador da aprendizagem, um reforço positivo que desenvolve processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; melhora o comportamento e a autoestima; explora a criatividade e ainda extravasa sentimentos de angústia, paixão, alegria, tristeza, agressividade e passividade. A observação desses sentimentos pelo professor, na qualidade de condutor do processo de ensino, é o que, em parte, permite a elaboração do planejamento e a realização das adequações que se fizerem necessárias ao longo do processo.

A ludicidade, como estratégia de ensino, pode ser utilizada em várias disciplinas, com diferentes objetivos. No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, há brincadeiras que privilegiam a prática de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, favorecem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. A estratégia é esta: aprender– brincando – aquilo que precisa ser aprendido. Segundo nosso entendimento, a ludicidade seria um recurso complementar, que será usado pelo professor de forma coordenada com os demais recursos utilizados.

Nesse sentido, no texto de Silva e Lima (2012), ressalta-se a importância de compreender que as brincadeiras não devem ser utilizadas como única estratégia para ensinar. Outras estratégias didáticas devem ser usadas e, em todas as situações, cabe ao professor avaliar a sua produtividade e adequação, a partir dos objetivos que pretende alcançar. Isso nos lembra, inclusive, que a ludicidade pode permear, também, o processo de avaliação da aprendizagem.

Com o passar dos anos, é comum as pessoas deixarem de brincar ou diminuírem as brincadeiras devido à faixa etária em que se encontram, como se a diversão não fosse mais adequada. Porém, no contexto educacional, seja em qualquer segmento – Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio e até mesmo no Ensino Superior, atividades lúdicas podem ter seu valor. Como uma estratégia para relaxar e sair um pouco da rotina da vida adulta, em cursos superiores e mesmo em ambiente de trabalho, observa-se a presença das denominadas

“dinâmicas⁵”, momentos geralmente orientados por profissionais da psicologia, psicopedagogia ou pedagogia, com o intuito de promover uma reflexão, um relaxamento e, em alguns casos, até uma diversão, na intenção de que algo seja vivenciado, aprendido, ou seja, percebido por perspectivas diferentes daquelas mais tradicionais. Desse modo, verifica-se que o interesse por jogos e brincadeiras não se restringe a uma faixa etária específica.

Alves e Dias (2020) discutem essa ideia fazendo uma reflexão sobre as atividades rotineiras, concluindo que os adultos dedicam muitos momentos de suas vidas a atividades que possuem características de jogo. Eles se envolvem em competições esportivas, jogos de baralho, entre outros, com o mesmo entusiasmo da criança quando está brincando. Há, também, uma tendência ao faz de conta e às histórias inventadas, que são comuns no mundo infantil, e continuam na vida adulta em forma de ficção e fantasia. Nesse contexto, os indivíduos podem ser participantes, torcedores, leitores ou espectadores, não interferindo diretamente na ação de participar do evento. É interessante enfatizarmos, nessa perspectiva, as tendências à imaginação criadora, em diferentes fases da vida humana, ao vivenciar histórias que se diferem do mundo real. Pelo olhar filosófico de Huizinga (2000), a civilização surgiu, desenvolveu-se e permanece, até a atualidade, no contexto do jogo. Para o autor: “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo.” (HUIZINGA, 2000, p. 7).

A criação de situações lúdicas na aprendizagem, especialmente no Ensino Fundamental I, vai ao encontro, segundo nossa perspectiva, do proposto na BNCC. Analisando o texto desse documento, verifica-se que uma das competências gerais da Educação Básica se refere ao exercício da curiosidade intelectual e ao recurso a abordagens próprias das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses. Dessa forma, propõe-se que os sistemas e as redes de ensino possam construir seus currículos, partindo das necessidades, das possibilidades e dos interesses dos estudantes. A escola pode criar procedimentos pedagógicos com ações e metas específicas, através de metodologias adequadas ao contexto e ao perfil

⁵ Dinâmica: a palavra é entendida, aqui, no contexto da psicopedagogia social, no que diz respeito à valorização, na sala de aula, das práticas de interação e colaboração entre grupos. Assim, consideramos a dinâmica como uma metodologia, um dos caminhos para o ensino e a aprendizagem. (ANTUNES, 1992).

dos alunos. Portanto, o documento não apresenta uma conduta específica para o trabalho do professor. A sugestão geral é que ele crie condições para a produção de conhecimentos e para a aprendizagem, motivando e engajando os alunos nessa proposta.

Para a Educação Infantil, são definidos direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados a convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento. O lúdico é um dos principais procedimentos propostos neste período, pois é reconhecido que a criança precisa desse tipo de estímulo para a construção e apropriação de novos conhecimentos. Nessa fase, por exemplo, um dos objetivos definidos para o intervalo de 4 a 5 anos é a utilização de sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante as brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, resolução CNE/ CEB nº 5/ 2009), no Artigo 4º, definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL,2009)

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, verifica-se a necessidade de dar continuidade às aprendizagens e ao acolhimento afetivo. E por que não dar continuidade também às atividades lúdicas, brincadeiras e jogos para o Ensino Fundamental, visto que o trabalho deve ser organizado em torno dos interesses manifestos pelas crianças, e de acordo com suas vivências? De fato, o próprio documento reconhece essa necessidade ao afirmar: “A BNCC do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem aponta para a necessária articulação com as experiências vividas na Educação Infantil.” (BNCC, p.57).

Contudo, ao estudarmos mais detidamente, vemos que, apesar dessa orientação geral, a Base inclui explicitamente o recurso ao lúdico apenas no Ensino Infantil e nas disciplinas de Arte, Educação Física e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas orientações específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental não há referências de jogos e/ ou brincadeiras como formas de

construção de novos conhecimentos. Há, entretanto, referências ao envolvimento em práticas de leitura literária, valorização da literatura e outras manifestações como formas de acesso às dimensões lúdicas, do imaginário e do encantamento. Para além disso, considera-se relevante que, nos vários componentes curriculares, houvesse uma retomada e uma ressignificação dessa recomendação geral em relação à valorização das situações lúdicas e à articulação com as experiências da educação infantil, não restringindo-se ao âmbito das práticas de leitura literária.

Tendo construído até aqui um caminho de aprofundamento na concepção da escola como local de aprendizagem e no potencial da ludicidade para a promoção de uma aprendizagem mais significativa, consideraremos agora algumas questões relevantes acerca do processo de aprendizagem e prática da escrita, especificamente, e do ensino de língua, em geral, trazendo também uma reflexão sobre o trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais.

2.3 O APRENDIZADO DE ESCRITA E O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS

O aprimoramento da escrita, manifesto na ampliação das habilidades de se comunicar com outras pessoas por escrito, faz parte dos objetivos propostos ao longo de todo processo de educação formal. De fato:

O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p.13)

Durante a fase da alfabetização, a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a escrita. A partir dessa fase, ela utiliza a linguagem de modos diferentes, seja para escrever um bilhete ou uma história que ela criou. Assim, dadas as condições adequadas, através da escrita, a criança informa, avisa, descreve, explica, argumenta etc. Enfim, a criança vai se apropriando de uma nova forma de agir no mundo. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2011), a escrita é uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento: “Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita.” (DOLZ;

GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 16). Além disso, na perspectiva interacionista, a escrita é vista como um encontro entre sujeitos, facilitando a comunhão de ideias, a troca de informações e a compreensão de intenções pretendidas.

Antunes (2003), assumindo a escrita como um processo, reconhece três etapas distintas e integradas, identificando-as como: *planejamento*, *operação* e *revisão*. Segundo a autora, cada etapa tem uma função específica no contexto geral da produção, que irá interferir na condição final do texto. Dessa forma, entende-se que produzir um texto não se limita a apenas escrever.

Nessa perspectiva, a *etapa do planejamento* é a fase em que se faz a delimitação do tema; a escolha dos objetivos e gênero; a delimitação dos critérios de ordenação das ideias; a previsão das condições dos leitores; a definição da forma linguística que o texto deve assumir. É, ainda, o momento de planejar como as informações serão distribuídas ao longo do texto. Em seguida, a *etapa da escrita - operação* é a parte do registro em que se escreve concretamente aquilo que foi planejado. É o momento em que se escolhe as palavras (ordem lexical) e as estruturas das frases (ordem sintático-semântica), conforme as condições da situação de comunicação. Finalmente, a próxima *etapa – a revisão*, que envolve a reescrita – é o momento de análise e reflexão sobre o que foi escrito. É o momento de verificar, de preferência com o auxílio de um interlocutor mais proficiente, se os objetivos foram cumpridos, se houve concentração temática, se há clareza e coerência no desenvolvimento das ideias, se há relação entre os segmentos do texto e os aspectos da superfície do texto (ou seja, a ortografia, a pontuação e a divisão dos parágrafos, por exemplo). Essa etapa pressupõe idas e vindas ao texto, um vaivém de procedimentos através de análises e tomadas de decisões a partir do que efetivamente foi escrito.

Cada etapa tem uma função de grande importância para que as produções escritas se tornem adequadas às propostas do trabalho em curso e, mais importante, à situação comunicativa que motivou a produção. Além disso, vale ressaltar que, com objetivos pedagógicos, cada uma dessas etapas pode ser decomposta em procedimentos pontuais. Isso quer dizer que qualquer uma dessas etapas pode ser dividida em diferentes atividades, de modo que o professor dê a cada uma dessas etapas a ênfase e a atenção necessárias, de acordo com as necessidades específicas da turma em questão.

A maturidade na atividade de escrever textos adequadamente e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo [...] (ANTUNES, 2003, p. 60)

Ao longo da vida escolar, idealmente, o processo de escrita deve ocorrer de forma gradativa e de acordo com a necessidade que a criança tem de conhecer e se familiarizar com diversos gêneros textuais, os quais ela pode analisar, comparar e interpretar, até chegar a sistematizar algum conhecimento sobre eles. Ao se apropriar do sistema alfabético, é esperado que ela parta para reflexões mais complexas acerca disso. Não obstante, antes mesmo dessa apropriação, ela normalmente é capaz de reconhecer alguns textos, sobretudo em função do contexto social em que está inserida, ou seja, ela já se envolve em interações discursivas por meio dos gêneros de textos em práticas sociais de oralidade e letramento. De acordo com Bakhtin (2000, p.279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Desse modo, as crianças, diante das situações vivenciadas, têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes materiais textuais que vão se mostrando adequados para situações comunicativas específicas.

É nesse sentido que Marcuschi (2010) faz uma referência aos gêneros textuais como ações discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Os textos escritos – assim como os orais –passam a ter características diferentes, conforme as funções que pretende realizar, tendo em vista aspectos sociocomunicativos e discursivos. Essas diferenças é que vão caracterizar os gêneros textuais. Neste âmbito, Antunes (2003, p. 51) reitera as ideias de Bakhtin já citadas anteriormente:

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem e, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais a que servem.

Seguindo essa linha dos estudos linguísticos, a BNCC assume a concepção de linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p.20). Assim, nas práticas de escrita em sala de aula, espera-se que a linguagem também assuma a função de interação e interlocução. Nesse sentido, o texto é o resultado de uma ação discursiva em uma situação comunicativa. Os eixos contemplados na BNCC – leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos – contribuem de forma integral para a condução desse trabalho com as práticas da escrita e o desenvolvimento do letramento em todas as áreas do conhecimento. Como reconhece a BNCC, é natural que, desde a Educação Infantil, a criança apresente uma certa curiosidade com relação à cultura escrita. Ao ouvir e acompanhar a leitura de histórias, ao observar os textos que circulam em seu ambiente familiar, comunitário e escolar, ela vai formando suas ideias sobre a língua escrita, reconhecendo os usos sociais da escrita, dos gêneros e dos suportes. A criança está, portanto, paulatinamente, apropriando-se do simbolismo que constitui a linguagem humana. O contato com diferentes histórias, fábulas, poemas e contos de fadas propicia também a familiaridade com livros, gêneros literários, ilustrações, formas de escrita, em geral, e, inclusive, com formas de agir em relação a eles, como no modo de manipular os livros, por exemplo. Nesse contato com textos escritos, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita, conhecendo, aos poucos, as letras e fazendo escritas espontâneas, ainda que não convencionais, mas já tentando reproduzir a representação gráfica da língua.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco principal do processo de ensino é a alfabetização. Nessa fase, os alunos devem ter a oportunidade de se apropriar do sistema de escrita alfabética, associado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e as práticas diversificadas de letramento.

Na seção “O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” da Base Nacional Curricular Comum, encontra-se a seguinte referência:

Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Entre as competências específicas da área de Linguagens, destaca-se a utilização de diferentes modalidades, dentre elas a escrita, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em contextos diferentes, a partir dos quais a produção de sentidos levará ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Os eixos contemplados no componente Língua Portuguesa são aqueles correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/ escuta, produção (escrita/ multissemiótica) e análise linguística e semiótica, que devem ser trabalhados de modo articulado.

Tendo em vista o recorte específico de nossa pesquisa, nas competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destacamos:

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, p. 87).

Levando-se em conta o que foi apresentado até o presente momento da pesquisa e a realidade da turma tomada como motivação e referência para o estudo que realizamos, optou-se por criar uma proposta envolvendo estratégias lúdicas para ressignificar e intensificar as práticas de escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a partir de um trabalho com o gênero conto de fadas. Algumas considerações sobre este gênero serão apresentadas na subseção seguinte, recorrendo a algumas contribuições teóricas que, de nosso ponto de vista, fortalecem a proposta de criar situações lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita de textos desse gênero.

2.3.1 Contos de fadas

Os contos de fadas vêm se perpetuando na literatura infantil há milênios de anos, atravessando toda história e tradição folclórica de diferentes povos. Esse gênero está relacionado ao maravilhoso e à fantasia, originando-se de situações reais e, ao mesmo tempo, conduzindo a criança a um mundo de emoções, pois se passa em cenários diferentes, com personagens comuns inseridos em circunstâncias que levam

o leitor infantil a vivenciar diversas tramas e conflitos em busca de respostas. Todo esse caminho envolve a criança através da imaginação e da criação de seres e objetos fantásticos. Por outro lado, encontrar conteúdos de sabedoria popular, em situações que envolvem as condições humanas, é um fator que contribui para que o gênero seja de grande importância até os dias de hoje, resignificando tempos e espaços.

A condição de uso que o indivíduo faz da leitura e da escrita está ligada ao contexto situacional. Sob esse viés, o letramento literário torna-se relevante como uma prática educativa em sala de aula, numa abordagem que não se trata apenas do letramento no sentido da aquisição da escrita ou de seu domínio, mas também como manifestação de outras formas de linguagem. O campo de atuação artístico e literário permite ao professor manter na criança o encantamento que lhe é peculiar e diante do texto continuar projetando suas “irrealidades”, brincadeiras, jogos e sonhos construídos pelas fruições e múltiplas interpretações possibilitadas a partir da textualidade literária.

Além disso, os contos de fadas são muito valorizados por sua dimensão simbólica. Abramovich (1997, p.121) observa: “A magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas...” Por ser tão denso nesses e em outros aspectos, principalmente, pela forma como o texto é construído, tornou-se material de estudo para psicanalistas, sociólogos, psicólogos, cada qual direcionando à sua linha de interesse, o que indica seu potencial para lançar luz sobre diferentes aspectos da vida humana. O texto e as diversas manifestações causadas no leitor pela fruição literária são, pois, interesses também desta pesquisa.

A concepção de ensino na perspectiva interacional endossada aqui por esta pesquisa se orienta, ainda, com base em considerações propostas por Vygotsky. Sabemos que, nas práticas de sala de aula, a ludicidade envolve interação e socialização; sobretudo, o caráter simbólico da linguagem literária presente nos contos de fadas impulsiona a imaginação, fazendo com que a criança transite entre as situações concretas e a abstração na construção de novos sentidos para ler e compreender o mundo ao seu redor.

Embora a criança no terceiro ano já tenha maturidade para identificar a escrita como um sistema convencional e formal, ela ainda não tem domínio de amplo repertório vocabular. O interesse pela brincadeira, jogos, músicas e atividades

corporais é uma necessidade, uma vez que a criança complementa sua capacidade de expressão pelos gestos. Segundo Vygotsky (1984), pela brincadeira e/ou representações, a criança, com gestos, desenha a escrita no ar. Logo, essa consideração se faz relevante para a proposta de intervenção desta pesquisa e na medida em que as atividades literárias forem realizadas com os alunos por meio de brincadeiras e jogos, mais possibilidades de aprimoramento da escrita formal surgirão.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da criança acontece em contexto histórico e social, no qual a cultura realiza e fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Nesse sentido, a prática da leitura dos contos de fadas nas aulas favorece essas descobertas simbólicas, organizando-as, interpretando-as, ressignificando-as na compreensão do mundo que aparentemente é visto pela criança como caótico.

Um aspecto curioso, quando pensamos na relação da criança com os contos de fadas, é a indicação quase unânime de que o adulto não busque apresentar para a criança explicações sobre o que o conto “quer dizer”, ou sobre o que estaria “por trás” da história:

Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela, destrói, acima de tudo, o encantamento da história, que depende, em grau considerável, de a criança não saber absolutamente por que está maravilhada. E ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da história em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a história estimulante para ela. As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por sua própria conta, através de repetidas audições e de ruminar acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos, por termos entendido ou resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles nos terem sido explicados por outros. (BETTELHEIN, 2002, p. 19)

No âmbito da sala de aula, é o professor quem apresenta o texto ao aluno em suas modalidades escrita ou oral. Este formato de apresentação da narrativa ao aluno nos interessa, em função de sua relevância para a construção de uma relação com a leitura e para a formação do leitor, principalmente, no 3º ano do ensino fundamental. Entendemos, pois, que, nesse processo, dois aspectos são importantes: i) o modo como a narrativa chega à criança e ii) em que medidas o trabalho com a escrita, que é um trabalho sistemático e convencionalmente normativo, pode ser conduzido sem

que se perca a ludicidade que manteria em suspensão o universo fantástico e o maravilhoso que só podem ser significados e/ou ressignificados pela leitura particular de cada aluno. Ou seja, a presença de uma prática pedagógica que valorize e integre a ludicidade nas aulas de leitura e escrita contribuirá para a formação de um leitor talvez mais interessado, que, ao encontrar nos contos de fadas variadas temáticas, terá melhores condições para compreender não apenas “o código” linguístico, mas também os simbolismos e os significados específicos dessas narrativas.

Dentre os sentimentos explorados nesse universo fantástico e maravilhoso, o medo é uma das sensações despertadas nos contos de fadas que remetem a criança à sua realidade, na busca de soluções de conflitos. Os medos fazem parte do cotidiano infantil: medo do bicho papão, do escuro, de dormir sozinho... Todos eles se relacionam com situações com as quais a criança precisa aprender a lidar, e que têm que enfrentar cotidianamente. E o amor? São muitas as interpretações que as crianças são capazes de inferir sobre o amor: descobertas, sofrimentos, alegrias, chegadas e partidas; enfim, muitas revelações! Por isso, provavelmente, a criança se envolve tanto com esses encantamentos presentes nas histórias de contos de fadas. Esse universo leva a criança a se sentir pertencente a um espaço mágico, por meio do qual ela aprende a compreender melhor o mundo exterior e a descobrir seu mundo interior, através de novas condutas e pensamentos que são, aos poucos, percebidos por ela mesma. Ou seja, o aluno é capaz de viver e canalizar sua energia ativa e incansável junto aos personagens das histórias e, a partir deles, criar condições de se conhecer melhor e construir novas percepções.

A formação de um aluno leitor está implicitamente relacionada à sua formação humana. O leitor literário traz consigo experiências literárias que influenciam sua personalidade e promovem a construção de novos valores, que vão sendo inseridos em sua vida a partir de seu percurso pela leitura. Abramovich (1997, p. 138) sustenta a ideia de que: “Imaginar é também recriar realidades.” Isto é, o aluno leitor cria e recria realidades, a partir das leituras já vivenciadas e imaginadas em seu contexto literário.

Por todas essas razões, parece-nos extremamente interessante e coerente tomar o gênero contos de fadas para pensar possibilidades de integrar a ludicidade a práticas diversificadas de escrita, planejadas para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Como pretendeu registrar este capítulo, tal objetivo exigiu, além de uma

intensa reflexão acerca de nossa prática, visitar textos parametrizadores (BNCC e DCN), assim como buscar estudos relacionados aos temas em questão (processo de aprendizagem, ludicidade, ensino de escrita etc.), de modo a reunir os elementos necessários à fundamentação teórica da pesquisa desenvolvida. Antes, contudo, de apresentar aqueles que seriam, segundo a pesquisa realizada, alguns princípios gerais que podem orientar o planejamento e a realização de práticas significativas, contextualizadas e lúdicas de produção textual, bem como a proposta que elaboramos para ilustrar a aplicação de tais princípios, consideremos brevemente, no próximo capítulo, as orientações metodológicas desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Iniciamos nossa exposição acerca das orientações metodológicas desta pesquisa com as ideias de Bortoni-Ricardo (2008), segundo a qual o professor que consegue associar a sua pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, construindo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos, de sua interação com os educandos e dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa é exatamente a convocação que é feita aos docentes que se matriculam no PROFLETRAS, tendo em vista que compreendemos que um dos propósitos do curso de Mestrado Profissional em Letras é dar condições aos professores de desenvolver com mais autonomia seu trabalho, elaborar novas estratégias de ensino e, assim, renovar, sempre que necessário, sua prática pedagógica, contribuindo em termos teóricos e práticos para a melhoria do ensino de língua no país.

Segundo a regulamentação do programa, todo Trabalho de Conclusão deve ter uma natureza interventiva. Considerando, entretanto, a suspensão das atividades escolares na modalidade presencial em quase todo o país, e todas as demais consequências da pandemia que, no caso do Brasil, estão sendo sentidas mais diretamente desde março de 2020, a Coordenação Nacional do PROFLETRAS abriu a possibilidade de que os trabalhos de conclusão da turma 2019 assumissem caráter propositivo. Assim, no caso desta pesquisa, em condições normais, ou seja, caso as atividades escolares não tivessem sido interrompidas pela pandemia da COVID 19, a proposta de intervenção seria integralmente desenvolvida com uma turma específica do 3º ano do Ensino Fundamental. Quando fomos surpreendidos pela necessidade de isolamento social, a turma já estava definida e o plano de ação inicial já estava traçado. Contudo, optamos pelo trabalho propositivo, devido à incerteza dos calendários acadêmicos, assim como o novo cenário de adaptação à modalidade de aulas online, pensando nos alunos e também no professor. Além disso, a proposta desta pesquisa, de envolver as crianças em práticas de escrita integradas a situações

lúdicas, foi pensada, desde o início, presumindo uma aproximação física entre eles, alunos e professor, durante o desenvolvimento de todas as atividades.

De todo modo, independentemente do momento de realização da intervenção (já que o nosso objetivo é desenvolver a proposta elaborada tão logo seja possível), no processo pessoal de posicionar-me como professora-pesquisadora e refletir sobre a minha própria prática, assumi o desafio de modificar as práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa que ministro e, ao final desse processo, foi construída uma proposta de intervenção. Essa proposta foi construída com base nos princípios documentais e teóricos oriundos do estudo realizado, sempre acompanhado de um processo de reflexão sobre as minhas práticas de ensino.

De modo geral, em toda rede do PROFLETRAS e especialmente, na unidade da UFJF, os trabalhos de conclusão costumam ser desenvolvidos na perspectiva metodológica da pesquisa-ação, que, como observa Tripp (2005), caracteriza-se como “um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 445-446). Assim, embora a “ação” docente seja mais facilmente reconhecida no momento efetivo da aula, sabe-se que o fazer docente engloba um conjunto diversificado de ações – planejar; selecionar material; avaliar; produzir material etc. No âmbito desta pesquisa, especificamente, as condições sociais externas já mencionadas obrigaram a um ajuste de nossas lentes sobre o processo de pesquisa em curso, de modo que se destacou o caráter prático da produção de material autoral e o quanto tal ação demanda pesquisa e reflexão, especialmente quando, caso deste trabalho, o objetivo é encontrar novos caminhos para fazer o que já se tem feito há bastante tempo.

De fato, apesar de ter uma significativa experiência na condução de práticas de produção textual com alunos do terceiro ano, motivou esta pesquisa a ideia de repensar as formas já estabelecidas de se fazer isso e o interesse em relacionar as situações de produção escrita com situações lúdicas. Daí o entendimento de que o trabalho desenvolvido adquire contornos de uma pesquisa-ação, caracterizada por Thiollent (1986, p.14) como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Em texto de Bernardete Gatti (2012), que discute os desafios das construções metodológicas da pesquisa em educação, uma das concepções associadas ao estudo em educação referidas é aquela que, segundo a pesquisadora, se coloca “na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação” (p. 24). Ainda de acordo com Gatti, tal concepção: “Parte do pensar as ações educativas, criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados na reflexão sobre sua utilização e finalidades, em contextos complexamente considerados” (p. 24). Em relação a essas pesquisas, concebidas sobretudo como “pesquisa-ação, em variadas possibilidades”, Gatti (2012) pontua a mobilização de certos conhecimentos para “compreender situações e inferir/ criar novos modos de ação” (p. 25).

Assumindo que, numa pesquisa-ação, a ação é planejada a partir de uma situação problemática que será investigada e conduzida, não podendo ser essa ação comum, mas algo que gera desconforto e que precisa ser transformado, acreditamos que, de fato, essa caracterização de pesquisa é adequada ao nosso estudo, uma vez que investigamos novas possibilidades de desenvolvimento de atividades práticas de produção escrita para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I. Vale lembrar que a motivação para o trabalho surge da avaliação, por parte de uma docente que acompanhou diferentes turmas de 3º ano, de que os alunos, de modo geral, não percebem a leitura e a escrita como uma prática significativa e interessante no contexto escolar.

Assim, mesmo sabendo que a proposta de intervenção construída não seria desenvolvida com a turma previamente definida, a realidade específica daquela turma foi tomada como parâmetro, de modo a potencializar o exercício de pensar e propor práticas que levem em consideração as características e necessidades específicas dos alunos com os quais se trabalha. Desse modo, a proposta de intervenção foi planejada para uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, 3º ano, pertencente à Escola Municipal “Embaixador Martim Francisco”, também conhecida como CAIC. Essa escola está localizada no município de Barbacena, no Bairro Água Santa, um bairro periférico, que, normalmente, abriga famílias mais carentes. A turma para a qual a intervenção foi planejada era composta de 25 alunos, sendo 13 meninas

e 12 meninos. Esses alunos possuíam oito e nove anos. Ressalta-se que a maioria dessas crianças já poderia ser considerada alfabetizada, com exceção de 3 alunos, que ainda não tinham adquirido as competências previstas e o nível de alfabetização esperado para o 3º ano do Ensino Fundamental I.

Thiollent (1986) caracteriza a pesquisa-ação como uma pesquisa flexível, não seguindo uma sequência de fases ordenadas, mas um movimento de várias ações e reflexões que vão surgindo de acordo com as circunstâncias e a dinâmica do grupo. Assim, no primeiro momento do processo aqui apresentado, houve uma certa inquietação de minha parte com relação à ausência de atividades lúdicas no eixo da produção escrita dos alunos de 3º ano. Portanto, a ideia geral e inicial era combinar práticas de produção escrita – integradas aos demais eixos de ensino – com situações comunicativas de natureza lúdica. Após detectarmos esse problema e a necessidade de soluções interventivas para o mesmo, caminhamos para a pesquisa em análise teórica e prática, na qual investigamos os documentos parametrizadores e refletimos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita a partir também de bases bibliográficas, relacionadas ao estudo do gênero conto de fadas e à ludicidade como estratégias didáticas. Através desse estudo, buscamos caminhos e diretrizes que pudessem orientar a proposta interventiva e sustentar algumas hipóteses em relação às minhas práticas de ensino. Thiollent (1986, p. 66) se refere à hipótese como “tentativa de resposta operativa à questão contida no objeto”. Articulando todos os passos dados até então, trabalhamos em cima da hipótese de que as situações lúdicas poderiam intensificar e tornar mais significativas as práticas de escrita dos alunos daquela turma de 3º ano (e, provavelmente de outras, considerando minhas experiências prévias e todo o estudo realizado).

Respeitando um dos princípios do Programa de compartilhar com os demais professores propostas de ensino que possam contribuir para aprimorar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula e ampliar a qualidade do ensino no país, elaboramos uma proposta interventiva – cujo passo-a-passo das atividades foi descrito no Caderno Pedagógico que acompanha este documento e que, junto a ele, constitui meu Trabalho de Conclusão de Curso – para que o professor-leitor possa, além de compreender o percurso e se apropriar do que for conveniente ao seu trabalho, ter acesso ao conjunto de práticas sugeridas, elaboradas a partir dos princípios construídos nesta pesquisa.

Finalmente, cabe registrar que acreditamos que a pesquisa-ação é um importante instrumento no contexto educacional, possibilitando um movimento coletivo que visa produzir melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, ou em outros elementos do contexto educacional, de modo geral. Engel (2000), por exemplo, destaca que um benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório.

Feitas essas considerações acerca da orientação metodológica do trabalho, passaremos para o capítulo 4, em que apresentamos a proposta de intervenção elaborada e discutimos sua relação com as reflexões produzidas no âmbito desta pesquisa. Antes, porém, segue abaixo um quadro sinóptico do percurso metodológico da pesquisa.

Percurso metodológico: objetivos e atividades

OBJETIVOS DE PESQUISA E DE ENSINO	PERCURSO METODOLÓGICO	ATIVIDADES
<p>Objetivo geral:</p> <p>Compreender como o conhecimento já construído acerca do papel da ludicidade na aprendizagem, de modo geral, pode fundamentar, no âmbito do trabalho com o eixo da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, princípios que possam orientar o planejamento e a realização de práticas significativas e contextualizadas de produção textual.</p>	<p>Investigamos os documentos parametrizadores e refletimos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da escrita a partir também de bases bibliográficas, relacionadas ao estudo do gênero conto de fadas e à ludicidade como estratégias didáticas.</p>	<p>Etapa de execução</p> <p>Realização das atividades propostas em cada etapa: hora da História, atividade lúdica e atividade de escrita.</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <p>i) verificar como os documentos orientadores do ensino (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais) se posicionam em relação ao uso de estratégias lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental;</p>	<p>Realizamos o levantamento e registros dos dados bibliográficos, principalmente em relação à ocorrência dos termos: ludicidade, alfabetização, ortografização, escrita e contos de fadas nesses documentos.</p>	<p>Planejamento e elaboração das atividades fundamentadas nas habilidades de Língua Portuguesa da BNCC.</p>
<p>ii) discutir, com base na literatura pertinente, o posicionamento dos documentos do ensino relacionados ao uso de estratégias lúdicas;</p>	<p>Procuramos dialogar com a base documental BNCC (Base Nacional Comum Curricular), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), acerca dos temas que</p>	<p>Planejamento e elaboração das atividades lúdicas, pautando-se, criticamente, nos documentos.</p>

	asseguram a discussão central desta pesquisa.	
iii) traçar pontos de intersecção entre o processo de aprendizagem, de modo geral, e os papéis da escola, do professor e do aluno no processo de ensino, sobretudo em relação à atividade lúdica no contexto da Língua Portuguesa e, mais especificamente, no eixo da escrita;	Assumindo a concepção de ensino e aprendizagem significativos, discutimos aspectos relacionados ao papel do professor, da escola e do aluno; a importância dos processos de ensino e de aprendizagem; metodologias ativas como estratégias a serem utilizadas em sala; reflexões advindas da Neurociência. Procuramos dialogar com os documentos legais, intencionando buscar referências à ludicidade que será tratada como uma das estratégias principais da pesquisa, ou seja, um princípio norteador.	Práticas de escrita propostas em situações lúdicas, de modo que pudéssemos explorar diferentes formas de trabalhar estratégias de produção escrita, introduzidas e motivadas por uma brincadeira ou um jogo. Nesta etapa a pesquisa vai além dos parâmetros documentais, inserindo a intervenção como uma proposta inovadora.
iv) identificar diferentes aspectos do processo de produção escrita de textos do gênero textual contos de fadas que possam ser explorados de forma lúdica e contextualizada.	Desenvolvemos questões acerca do processo de escrita na alfabetização; etapas da escrita; gêneros textuais como ações discursivas; concepção de linguagem sociointeracionista; e a cultura escrita vivenciada desde a Educação Infantil. Pontuamos sobre os gêneros textuais e optamos pelos contos de fadas para serem utilizados na pesquisa e na proposta de atividades. Discorremos sobre o gênero e sua valorização simbólica e cultural; as interpretações adultas e infantis; e sua funcionalidade didática, na sala de aula, em busca da formação do leitor.	Atividade escrita decorrente do encantamento e da diversão causados pela Hora da História e pela Atividade lúdica.

Esse quadro ilustrativo do percurso metodológico da pesquisa ao relacionar as bases bibliográficas, o modo de fazê-las e o planejamento da execução da proposta prática interventiva, busca responder como os objetivos propostos podem ser atingidos. A terceira coluna apresenta os instrumentos utilizados pelo Caderno pedagógico desta pesquisa na organização da proposta.

4 A PRODUÇÃO ESCRITA RESSIGNIFICADA PELA LUDICIDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA DE ATIVIDADES

Iniciamos este capítulo com um esquema das atividades propostas para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a qual está dividida em 7 etapas, abordando momento da história, atividades lúdicas e atividades de escrita. Cada etapa foi definida seguindo a construção da narrativa de conto de fadas. Dessa forma, planejamos, respectivamente: i) um convite para o mundo do faz de conta; ii) a chegada dos personagens; iii) o que esses personagens têm de especial?; iv) um final feliz para chamar de seu; v) o caminho tem que ser “com emoção”; vi) deixando a nossa imaginação comandar; vii) compartilhando nossas criações. Nestas duas últimas, propusemos a produção escrita final para uma possível noite de apresentação do livro feito pelos alunos e um momento de autógrafos.

1. Um convite para o mundo do faz de conta.		<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP15) Reconhecer que os contos de fadas fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p>
Hora da história	Leitura do livro “Felizes para sempre”	
Atividade lúdica	Jogo de correspondência entre imagens e títulos	
Atividade de escrita	Criação de um novo título para um dos contos apresentados.	

2. A chegada dos personagens		<p>(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p> <p>(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
Hora da história	Hora da História: A professora levará para a sala alguns contos e os alunos escolherão um para ser lido.	
Atividade lúdica	Criação de um personagem a partir de uma seleção de post its com características físicas referentes aos personagens escolhidas pelo aluno e, posteriormente, um desenho.	
Atividade de escrita	Produção de um cartaz de “PROCURA-SE” para o jogo do sumiço dos personagens.	
3. O que esses personagens têm de especial?		<p>(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.</p> <p>(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.</p>
Hora da história	Leitura compartilhada de um dos contos dos Irmãos Grimm escolhido pela turma.	
Atividade lúdica	Brincadeira do saco de imagens	
Atividade de escrita	Concurso de personagens: Produção de perfis dos personagens	
4. Um “final feliz” para chamar de seu		<p>(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.</p> <p>(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.</p>
Hora da história	Leitura compartilhada de um dos contos dos Irmãos Grimm escolhido pela turma.	
Atividade lúdica	Jogo da forca	
Atividade de escrita	Produção de um final feliz (objetivo) da história, tendo em vista os perfis dos personagens criados.	

5. O caminho tem que ser “com emoção”		<p>(EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.</p> <p>(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p> <p>(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.</p>
Hora da história	Leitura compartilhado do livro: Minha versão da história por Cinderela	
Atividade lúdica	Caça ao tesouro	
Atividade de escrita e atividade lúdica	Produção de situações desafiadoras para os personagens criados pelos colegas.	
6. Deixando a nossa imaginação comandar		<p>(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p> <p>(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p> <p>(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.</p>
Hora da história	Leitura compartilhada de um conto que os alunos ainda não conhecem.	
Atividade lúdica	Jogo Quem conta um conto.	
Atividade de escrita	Produção de um conto.	
7. Compartilhando nossas criações		<p>(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.</p>
Hora da história	Noite de apresentação do livro de contos da turma e autógrafos	

		(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte. (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.
--	--	---

Obs.: as habilidades em cor verde são referentes, de um modo geral, àquelas atividades que serão desenvolvidas em todas as etapas propostas por esta intervenção.

Ao planejarmos a proposta e definirmos as etapas, decidimos explorar atividades que tivessem, de acordo com nossa experiência, significado para os alunos que se encontram na faixa de 8 e 9 anos de idade. Além disso, tendo em vista as questões que motivaram esta pesquisa, optamos por organizar cada uma das etapas em 3 partes: hora da história; atividade lúdica e atividade de escrita. No entanto, é importante ressaltar que essa divisão tem apenas o objetivo de apresentar, com maior clareza, a relação das atividades pensadas com as ideias discutidas até aqui, destacando seu caráter lúdico e sua configuração como uma prática de escrita. Na construção da proposta, as atividades de cada etapa foram pensadas de forma integrada, e dessa forma deveriam ser desenvolvidas com as crianças.

Assim, a primeira parte, correspondendo, então, ao primeiro momento de cada etapa, foi a *Hora da História*. Essa atividade, em minha prática, já era comum no início da aula, fazendo parte da rotina do 3º ano. No caso da proposta aqui apresentada, preparamos uma lista de Contos de Fadas e, além disso, selecionamos dois livros para esse momento: “Felizes quase sempre” (2013) e “Minha versão da história por Cinderela” (2012). A lista de contos é composta por histórias dos Irmãos Grimm que, de modo geral, são menos divulgadas e talvez por isso menos conhecidas pelas crianças. A ideia é que, a partir dos títulos apresentados, a turma selecione os contos que mais despertem sua curiosidade e interesse, para serem lidos ao longo da sequência de atividades. Por outro lado, os livros mencionados foram selecionados por mim, pois são duas obras que apresentam versões diferentes de contos de fadas, o que julguei ser interessante para dois momentos específicos do trabalho.

Nesse contexto, a proposta desse bloco *Hora da História*, que se repete nas diferentes etapas, é possibilitar ao aluno o envolvimento com diferentes exemplares do gênero trabalhado, despertando a busca e o gosto por aquilo que lhe é agradável, aquilo que causa encantamento e até mesmo curiosidade. Nesse processo, o aluno é o principal personagem da situação, pois ele faz suas escolhas, expressa suas opiniões e traz um sentido, também impulsionado pelo inconsciente. Ou seja, nenhuma história escolhida ou permitida por ele, é feita sem uma intenção ou justificativa, mesmo que, num primeiro momento, ele não tenha esse entendimento.

Conforme descrito na BNCC (habilidade EF12LP02), sugere-se que o aluno busque, selecione e leia, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que estejam de acordo com as necessidades e os interesses dele. Isso nos leva a compreender que, por trás dessas atitudes, há a familiarização com o próprio gosto, há um leitor em processo de formação literária. Nesse momento do trabalho, temos a intenção de trabalhar habilidades previstas pelas BNCC, como: estabelecer expectativas sobre o texto a ser lido e explorar o conhecimento prévio dos alunos, fazendo pressuposições antecipadoras e inferências; explorar características das obras quanto ao conteúdo e à forma (gênero, recursos gráficos, imagens, índice, prefácio); assim como condições de produção e recepção, entre outras. A atividade consiste, ainda, em verificar se as antecipações e hipóteses surgidas antes e durante a leitura podem ser, de fato, confirmadas. Além disso, buscamos, segundo a habilidade (EF02LP26), fomentar a leitura e a compreensão do aluno, de modo que, com certa autonomia, conheça variados exemplares do gênero literário que está sendo trabalhado e desenvolva o gosto pela leitura.

A segunda parte das etapas – Atividade lúdica – foi pensada para realmente encarar o desafio de envolver as práticas de escrita propostas em situações lúdicas, de modo que pudéssemos explorar diferentes formas de trabalhar estratégias de produção escrita, introduzidas e motivadas por uma brincadeira ou um jogo. Como vimos, o lúdico visa ao divertimento, mas pode ter uma finalidade pedagógica e, assim, sem que a criança perceba, ela se vê diante de uma situação lúdica à qual se articula uma atividade específica de escrita. Além disso, no contexto do jogo, da brincadeira ou da simulação, a criança vai manifestando preferências, medos, dúvidas, incertezas

e opiniões, o que também opera na construção de sentidos diversos para a sua vida e para a vida coletiva.

Também é relevante lembrar que a ludicidade favorece o processo da criança na descoberta de suas aptidões e gostos, ao ponto de isso refletir futuramente na escolha de sua profissão, por exemplo. É muito comum observar crianças que brincavam de desenho e se tornaram designers de automóveis, de interior, moda; outros que brincavam de escolinha e se tornaram professores etc. Assim, no jogo proposto na etapa 2, por exemplo, quando o aluno cria seu personagem, é preciso que o professor compreenda que nesta escolha pode haver variados e importantes sentidos. Da mesma forma, no jogo “Quem conta um conto”, proposto na etapa 6, o aluno faz suas escolhas e opta por criar, oralmente, uma história que esteja de acordo com os conhecimentos que ele tem sobre a estrutura do gênero. Além disso, ele determina suas características de produção, demonstrando seus gostos e preferências que começaram a ser internalizados a partir de sua experiência escolar.

Em geral, as atividades lúdicas pretendem desenvolver no aluno o prazer de brincar e, ao mesmo tempo, participar ativamente da construção de um texto, sem que pareça algo obrigatório e sem sentido, apesar de termos um objetivo educacional para cada momento. A maioria dos objetivos estão relacionados às habilidades previstas pela BNCC no componente de Língua Portuguesa. Entretanto, no que se refere à ludicidade, não há referências diretas sobre o assunto. Apenas faz alusão à dimensão lúdica no tratamento dos contos de fadas, sem que seja estendido para o eixo da escrita.

A última parte de cada etapa, a Atividade escrita, é dedicada a uma atividade que deve decorrer do encantamento e da diversão causados pela *Hora da História* e pela *Atividade Lúdica*. A motivação presente, ao longo da leitura e escuta das histórias, dando um contorno lúdico à atividade e a cada uma de suas etapas, deve permanecer na hora da escrita. Planeja-se que a escrita seja envolvida por entusiasmo e encantamento próprios das etapas anteriores, projetando o mesmo interesse pela recepção das histórias à produção escrita. É sabido que a escrita exige o desenvolvimento de habilidades mais complexas pela sua própria natureza sistêmica e que, no terceiro ano, o aluno ainda está na fase de alfabetização e/ou ortografização, conforme vimos na parte teórica desta dissertação. Assim, o momento da

ortografização, como complementar à alfabetização, ainda exige tratamentos formais em relação ao estudo da língua materna, de modo que, ao propormos uma escrita envolta em uma situação lúdica, pretendemos tornar esse trabalho mais natural e mais contextualizado para o aluno. De fato, considerando minhas práticas até então, seria, pois, uma proposta de mudança em relação a como fazer a escrita acontecer no terceiro ano: trabalhando-a de modo mais motivado e significativo. Nesse sentido, nas atividades de escrita propostas, foram criadas situações nas quais a escrita se faz necessária. Isso pode ser exemplificado em uma das atividades da etapa 2 (“A chegada dos personagens”), em que propomos um “Concurso dos personagens” e os alunos são motivados a produzir um perfil de seus personagens para serem apresentados e escolhidos pela outra turma do 3º ano.

Na concepção interacionista, a produção escrita é sinônimo de um encontro entre sujeitos. Assim, na escola, deve-se pensar nesse encontro entre professor e aluno (ou entre aluno e aluno), como um momento de compartilhamento de ideias, de troca de conhecimentos e informações, que possibilitem a compreensão de intenções pretendidas. Ao longo desse processo, diferentes habilidades são trabalhadas. Por exemplo, a BNCC (EF02LP18) propõe exercitar o planejamento da produção de textos, e a atividade de produção do cartaz de “Procura-se”, sugerida na etapa 2, seria, segundo nosso entendimento, uma excelente oportunidade para isso. Considerando as características do texto em questão e o seu contexto de produção, criado pela situação lúdica na qual a atividade de escrita foi inserida (o desaparecimento dos personagens e a necessidade de criação dos cartazes para encontrá-los), os alunos teriam que, com a mediação do professor, refletir bastante sobre os recursos linguísticos a serem utilizados no texto em questão, sobre a combinação de elementos verbais e não-verbais, sobre a seleção das informações a serem incluídas... Tudo isso, considerando a situação comunicativa e o objetivo do texto: eles devem planejar um texto considerando a situação do sumiço dos personagens e adaptando as informações pertinentes para seus objetivos. Desse modo, com essa atividade, estariam também sendo trabalhadas habilidades referentes a dar a devida atenção, no planejamento de um texto, à situação comunicativa, aos interlocutores, à finalidade do texto, ao local de circulação do texto, bem como seu suporte, linguagem, organização e forma (EF15LP15). Considera-se, assim, de grande relevância, a

presença do professor para orientar nesses aspectos citados e elaborar um roteiro de produção junto ao aluno para que ele possa se guiar durante o trabalho.

Tendo em vista a perspectiva aqui assumida de escrita como processo, houve, no planejamento da proposta como um todo, o cuidado de dedicar atenção a diferentes momentos do processo de escrita e a diferentes fatores envolvidos nesse processo. Com isso, há atividades que vão contribuir para que o aluno tenha *o que* dizer, outras que estarão mais voltadas para *o como* dizer, outras que dirão respeito mais especificamente às características do gênero. Desse modo, certamente não se esgota esses diferentes aspectos e momentos do processo de escrita, mas procura-se oferecer ao aluno um conjunto diversificado de experiências que se relacionam e se complementam e que, ao final de tudo, podem deixá-lo mais tranquilo e melhor preparado para a complexa tarefa de produzir um conto de fadas. Do modo como foi pensada, a proposta contempla, ainda, as ações de reler, revisar e editar o texto com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, com finalidade de aprimorar o texto, se necessário (EF15LP06 e EF15LP07).

Em minha experiência docente, as atividades que compõem esse trabalho se traduzem em uma ressignificação na sala de aula, pois através delas e com o auxílio do Mestrado Profissional em Letras, houve, inicialmente, uma inquietação na prática das aulas de Língua Portuguesa e, posteriormente, uma necessidade de aprimorar os conhecimentos e estratégias para serem utilizados em sala de aula. Portanto, a pesquisa e os estudos propostos tiveram a intenção de colaborar com a construção dos conhecimentos em Língua Portuguesa, dedicando-se mais à escrita, como parte essencial para a formação cidadã dos alunos, atrelada à necessidade de criar condições para que meu aluno esteja mais efetivo e plenamente envolvido em seu próprio processo de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, assumimos o desafio de valorizar situações lúdicas no ensino de produção textual, tornando-as mais significativas e contextualizadas para os próprios alunos. Realizamos o estudo apresentando e delimitando como questão-problema a ausência de ludicidade no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verificada na minha própria prática e na de colegas, e o fato de meus alunos, de modo geral, não demonstrarem reconhecer na escrita uma prática imprescindível e significativa em seu meio social. A partir disso, realizamos uma pesquisa teórica, estabelecendo um diálogo com a base documental BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), buscando fundamentar a construção de uma prática interventiva que levasse a ludicidade, via gênero conto de fadas, para o ensino e aprendizagem de escrita. Chegamos, assim, em um momento de mobilização dos conhecimentos, para posteriormente determinarmos novos modos de criação e estratégias

Ao longo dos estudos foi feito levantamento acerca de alguns papéis da escola, como local de aprendizagem, e do professor, como um sujeito que analisa e reflete sobre sua própria prática. Ademais, ressaltou-se a figura do aluno, considerado o centro de aprendizagem que vai orientar todo o processo de ensino. A pesquisa propôs uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, baseando-se na ideia de produção e construção de conhecimentos no contexto da disciplina Língua Portuguesa, sobretudo na relação ludicidade-escrita, pois houve a percepção de que havia uma ausência de referências de jogos e/ ou brincadeiras nas *competências específicas de Língua Portuguesa* presentes na BNCC.

Nesse sentido, a ludicidade foi proposta como um meio para a realização de objetivos educacionais específicos, como um caminho para a reflexão e construção de conhecimentos pelo professor acerca da sua formação e da sua atuação. Além disso, destacamos o uso da aprendizagem entre times, uma estratégia das

metodologias ativas utilizada na proposta de intervenção. Analisamos o gênero textual conto de fadas e sua funcionalidade didática para a elaboração da proposta interventiva constituída por 7 etapas, contemplando, cada uma delas, a *Hora da história*, *Atividades lúdicas* e *Atividades de escrita*. A proposta como um todo foi pensada de modo a envolver o aluno na criação de elementos presentes na narrativa de conto de fadas e, na última etapa, propomos a escrita coletiva e a produção de um livro de contos de fadas.

Visando o reconhecimento da escrita como atividade de projeção social, que seja apresentada à sociedade como uma ferramenta de formação do aluno no contexto educacional, mas também para a vida cotidiana e, futuramente, profissional, a atividade feita em torno da leitura, escrita, ludicidade e contos de fadas proporciona a possibilidade de realização de uma noite de autógrafos; evento, no qual a participação dos alunos, da família e da comunidade escolar complementará um dos objetivos pensados por este estudo: a relação do aluno com a escrita de modo mais significativo e contextualizado.

Apesar de a proposta ter sido construída, não tivemos a oportunidade de aplicá-la, em decorrência do contexto da pandemia da COVID-19. As aulas estão sendo desenvolvidas de forma remota, por meio das quais não foi possível o desenvolvimento da atividade proposta, tendo em vista a realidade local desse público escolar em relação às disponibilidades tecnológicas.

A pesquisa, ao situar a importância da ludicidade nas atividades de escrita, não descarta outra condição tão importante: o estudo da produção escrita de modo formal e curricular, até mesmo porque as competências e habilidades referentes ao aprendizado essencial é dever da escola. Desse modo, a ludicidade é utilizada como estratégia para criação de um ambiente mais propício para ensinar e despertar no aluno o prazer de imaginar, criar e se inserir no contexto das histórias de contos de fadas. Ela também favorece o aluno em sua formação humana, ao desenvolver habilidades comportamentais em situações de convívio como cooperação e respeito aos colegas. Apesar da ludicidade não ser uma inovação em sala de aula, estabelecemos, neste estudo, caminhos com estratégias diferentes para serem utilizadas no eixo da escrita. Logo, concluímos que esses caminhos podem ser revistos pelo professor, ao aplicar as atividades, uma vez que é necessário adequar-

se à turma e também ao contexto social e escolar no qual as atividades serão desenvolvidas.

De um modo geral, acreditamos ter alcançado o objetivo de estabelecer uma relação entre o conhecimento já construído acerca do papel da ludicidade na aprendizagem e as orientações para a construção do trabalho com o eixo da produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a proporcionar aprimoramentos específicos para o trabalho nesse eixo. Como professora regente ao longo de 21 anos, tenho a expectativa de que será uma proposta produtiva e satisfatória, quando aplicada. Entretanto, mesmo conseguindo cumprir com nossos propósitos e aprimorando a minha prática pedagógica atrelada à pesquisa e troca de saberes junto ao Proletras, o trabalho pode estar propenso a algumas falhas, estando assim disponível a eventuais mudanças ou complementações, uma vez que acreditamos que o conhecimento não está pronto e acabado, mas sempre em processo de construção, ajustes e aprimoramentos.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Se maravilhando com os contos de fadas. In: ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. p. 119 – 138.

ANTUNES, Celso. **Manual de técnica de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BETTELHEIM, Bruno. Introdução: A luta pelo significado. In: BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. 16. ed. Paz e Terra, 2002. p. 1- 20.

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BREVIGLIERI, Eduardo; GOMES, Cleomar Ferreira. **Aulas na educação básica: um estudo sobre a ludicidade como linguagem que motiva**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2091_1453.pdf. Acesso em: 27/07/20.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. São Paulo: Editora Gente, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **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.

CELINE, Mariana; MOURA, Talita; PICCININI, Veri. **Quem conta um conto**. Itapira: Manufatura de Brinquedos Estrela S. A., 2019. Jogo.

DINIZ, Yasmine. **Entenda o que são e como trabalhar metodologias ativas**. 1 mai 2020. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/metodologias-ativas>. Acesso em: 13 out. 2020

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba: nº16, p.181-191. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, P. Entrevista. In.: SILVA, K; ARAGAO, R. (org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. São Paulo: Pontes, 2013.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan /abr. 2012.

GENTILE, Paola. **Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola"**. Publicado em NOVA ESCOLA, Edição 142, 1 mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2008.

MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2006

NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos professores de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 19, mai. 2020.

NÓVOA, Antônio. **Educação 2021: para uma história do futuro**. Revista Iberoamericana de Educación, 2009. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf. Acesso em: 15. jul2020.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 10a. Edição. São Paulo: editora Gen/Forense Universitária. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saber da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Corez Editora, 1999. (p.15 a 34)

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

PRATA, Antonio. **Felizes quase sempre**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. 1 ed. Curitiba, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/37226883/A_LUDICIDADE_NA_EDUCACAO_IBPEX_DIGITAL

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 23/03/20.

SILVA, J. N.; LIMA, L. B. A. Alfabetizar brincando: a valorização dos elementos do campo. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Brincando

na escola: o lúdico nas escolas do campo. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2012. Unidade 04, p. 31-38.

SILVA, J. N.; LIMA, L. B. A. Brincando e aprendendo: alternativas didáticas para as crianças do campo. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2012. Unidade 04, p. 9-15.

SKINNER, Daphne. **Minha versão da história por Cinderela**. Edição brasileira. Brasil: Editora CDL, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3. Acesso em: 15/02/2017

VIEIRA, Abel Gomes. **ANÁLISE REFLEXIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Um caminho para novas práticas pedagógicas**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

