

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA JANAÍNA VIANA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA
CRIANÇA.**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande - MS

2026

VANESSA JANAÍNA VIANA DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA
CRIANÇA.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin.

CAMPO GRANDE - MS

FEVEREIRO – 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

048p Oliveira, Vanessa Janaína Viana de
Práticas pedagógicas de professores alfabetizadores
em uma escola de tempo integral: possibilidades de
protagonismo da criança/ Vanessa Janaína Viana de
Oliveira sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina
Brostolin.-- Campo Grande, MS : 2026.
165 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 139-150

1. Práticas pedagógicas. 2. Protagonismo infantil.
3. Alfabetização e letramento I.Brostolin, Marta Regina.
II. Título.


CDD: 372.412


“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA”

VANESSA JANAÍNA VIANA DE OLIVEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Profª. Dra. Sandra Novais Sousa (PPGE/UFMS) Examinadora Externa 

Profª. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 26 de fevereiro de 2026.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais da educação, com especial carinho e respeito às professoras alfabetizadoras, dedico estas páginas. Vocês que, com delicadeza e firmeza, constroem caminhos para que cada criança possa protagonizar sua própria história, transformando o ato de aprender por meio da leitura e da escrita, em um exercício de liberdade e dignidade. Por cada gesto de escuta atenta, cada possibilidade de escolha, cada palavra incentivadora e cada olhar que legitima a potência da infância, fica o nosso eterno agradecimento.

Que essa tarefa de alfabetizar continue sendo também de reconhecer e fortalecer o protagonismo infantil, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de minha vida, cada pessoa, cada acontecimento, deixou impressões em mim. Por isso, quero agradecer imensamente a essas pessoas que imprimiram muitas páginas em minha caminhada.

Quero agradecer primeiramente a Deus, pela oportunidade, pela VIDA. Sem essa força e proteção, esse sonho não seria possível. Obrigada por sempre ouvir as minhas preces e as daqueles que me querem bem.

Ao meu esposo Arão, por estar sempre comigo, desde o início, em todos os momentos. Obrigada meu amor, amigo, incentivador, parceiro há 28 anos. Obrigada por sempre me acompanhar e estar presente nos desafios e nas conquistas.

Ao meu amor maior, minha filha Ingrid, meu tesouro, minha bênção.

À minha família, aos meus pais, Linaldo e Lenice que, com simplicidade, ensinaram-me lições para toda vida, como ir em busca de meus sonhos, a ser forte, e ter coragem para enfrentar as diversidades que a vida oferece, com paciência e resiliência.

Ao meu querido irmão e amigo Elder (em memória) que sempre me incentivou e me apoiou, que onde estiver, está muito feliz com minha conquista.

Aos meus familiares e amigos queridos de Recife-PE por sempre torcerem pela minha felicidade e pela minha realização, em especial, aos meus sobrinhos Evelyn e Elton e as minhas amigas-irmãs Úrsula e Ana Cristina.

A minha amiga – irmã que Campo Grande me deu, Giseli (Gigi), vovó da Ingrid, meus sinceros agradecimentos pelo apoio de sempre.

À minha querida orientadora, professora Marta Regina Brostolin, minha gratidão pela condução sempre delicada em cada orientação, pelo incentivo constante, pelo apoio generoso e pelo cuidado dedicado a mim e à minha pesquisa. Sou imensamente grata por ter sido acolhida como sua orientanda, por cada palavra de estímulo nos momentos em que mais precisei e por todas as aprendizagens que me foram possibilitadas. Obrigada pela confiança e por iluminar meu caminho acadêmico com sua sabedoria. Sua orientação brilhante foi fundamental para que eu pudesse compreender com mais clareza e sensibilidade os caminhos da Sociologia da Infância.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância - GEPDI, obrigada pelo apoio e pelas contribuições, vocês me ensinaram muito! Em especial à Rosalina, parceira nos estudos, nas conversas e trocas acadêmicas, amiga e incentivadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB por compartilharem seus conhecimentos, ampliando nossa visão e nossos conhecimentos.

Aos colegas da turma de Mestrado, pelo companheirismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pela concessão de bolsa, cujo auxílio foi fundamental.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa. Obrigada pelas contribuições.

Às professoras alfabetizadoras, amigas, irmãs em exercício que sempre me apoiaram e incentivaram. Para “as bonitas” meu agradecimento por todo carinho e afeto. Mulheres especiais que trabalham com muita esperança na educação pública. Vocês me inspiram!

À minha Diretora Sandra Regina Palhano e a todos os meus colegas de profissão da Escola Municipal Ernesto Garcia de Araújo, pelo apoio e pela construção de aprendizagens mútuas e diárias, na busca por oferecer uma educação de qualidade a nossa comunidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande por acolher e autorizar a minha pesquisa, assim como, a todos os profissionais da equipe gestora da escola pesquisada. Meus sinceros agradecimentos.

Às professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa. Esse estudo não teria se consolidado dessa forma sem a participação de vocês. O difícil caminho da docência na alfabetização cabe a pessoas muito especiais. Muito obrigada!

Às crianças, que nos interrogam e nos provocam a pensar outras formas de caminhar na Educação e de enxergar o mundo.

Agradeço a todos aqueles que cruzaram pela minha vida, detentores de sublime importância para o que sou hoje.

Gratidão!

OLIVEIRA, Vanessa Janáina Viana de. *Práticas Pedagógicas de professores alfabetizadores em uma escola de tempo integral*: possibilidades de protagonismo da criança. Campo Grande, 157f. 2025, Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores em uma escola de tempo integral. Tem por objetivo geral analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Ensino - REME de Campo Grande, para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Está fundamentada na Sociologia da Infância e vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Os objetivos específicos se desdobram em discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar; caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME – CG e identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Esse estudo torna-se relevante pelas discussões sociais e acadêmicas acerca do protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento, focando nas práticas de professores em serviço sob a ótica da Sociologia da Infância. Apresenta abordagem qualitativa, e como instrumentos de produção de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, observação, caderno de campo e registros fotográficos. Foi realizada em uma escola municipal de tempo integral em Campo Grande, MS, tendo como participantes da pesquisa professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º e 2º anos. A observação das práticas pedagógicas ocorreu em duas turmas, ao longo de dois meses, totalizando dezesseis horas em cada turma. Cinco professoras foram entrevistadas, tendo como critério para seleção que fossem voluntárias e que atuassem como alfabetizadoras na escola pesquisada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e organizadas em categorias e subcategorias, seguindo os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os dados foram analisados com base no entendimento da Sociologia da Infância de Sarmiento (2011, 2013) e Corsaro (2011); bem como nos referenciais de alfabetização e letramento de Soares (2003, 2016), Morais (2012), Ferreira e Teberosky (1999); e práticas pedagógicas de Tardif (2012, 2014), e Franco (2012, 2016). Foram também analisados documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, e documentos específicos da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, como o Referencial Curricular (2020) e as Orientações Pedagógicas para as Escolas em Tempo Integral (2024). Os resultados revelam que as práticas pedagógicas observadas demonstram um esforço em integrar o protagonismo da criança e sua participação na aprendizagem. As professoras reconhecem a necessidade das crianças se expressarem e opinarem, apesar de, por vezes, enfrentarem desafios na gestão dessa participação em ambientes coletivos. Ao integrarem o letramento nas diversas disciplinas e ao promoverem a aplicação prática do conhecimento, contribuem para que a criança se aproprie da leitura e da escrita como ferramentas de participação social. Com base nos resultados, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores na escola de tempo integral pesquisada possibilitam o protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento. Embora ainda existam desafios na efetivação do protagonismo infantil, a pesquisa

aponta para um esforço contínuo em valorizar a voz e as experiências das crianças, desafiando a visão adultocêntrica e promovendo uma educação mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; alfabetização e letramento; protagonismo infantil.

OLIVEIRA, Vanessa Janaína Viana de. *Pedagogical Practices of Literacy Teachers in a Full-Time School: Possibilities for Child Protagonism*. Campo Grande, 157p. 2025, Dissertation (Master's), Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

This research addresses the pedagogical practices of literacy teachers in a full-time school. Its general objective is to analyze the implications of the pedagogical practices of literacy teachers working in the first two years of elementary school in a full-time school of the REME – CG for the child's protagonism in their literacy process. It is based on the Sociology of Childhood and linked to the Research Line Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education of the Dom Bosco Catholic University (PPGE-UCDB). The specific objectives unfold in discussing the conceptions of children as social actors and subjects of rights within a school normativity; characterizing the pedagogical practices of literacy teachers in the REME – CG (Municipal Education Network of Campo Grande); and identifying the possibilities for the child's participation as a subject of rights in the pedagogical practices of literacy teachers. This study becomes relevant due to social and academic discussions about the protagonism of the child in the literacy process, focusing on the practices of teachers in service from the perspective of the Sociology of Childhood. It presents a qualitative approach, and as instruments for data production, semi-structured interviews, observation, field notes, and photographic records were used. It was carried out in a Municipal Full-Time School in Campo Grande, MS, with literacy teachers working in 1st and 2nd grade classes as participants. The observation of pedagogical practices took place in two classes, over two months, totaling sixteen hours in each class. Five teachers were interviewed, selected only as volunteers and as literacy teachers at the school under study. The interviews were recorded, transcribed, and organized into categories and subcategories, following the principles of content analysis by Bardin (2016). The data were analyzed based on the understanding of the Sociology of Childhood by Sarmento (2011, 2013) and Corsaro (2011); as well as the literacy and reading frameworks of Soares (2003, 2016), Morais (2012), Ferreiro and Teberosky (1999); and the pedagogical practices of Tardif (2012, 2014) and Franco (2012, 2016). Documents such as the 1988 Federal Constitution, the 1996 National Education Guidelines and Bases Law, the 2017 National Common Curricular Base (BNCC), and specific documents from the Campo Grande Municipal Education Network, such as the Curricular Framework (2020) and the Pedagogical Guidelines for Full-Time Schools (2024), were also analyzed. The results reveal that the observed pedagogical practices demonstrate an effort to integrate the child's protagonism and participation in learning. The teachers recognize the need for children to express themselves and give their opinions, although they sometimes face challenges in managing this participation in collective environments. By integrating literacy into various subjects and promoting the practical application of knowledge, they contribute to the child's appropriation of reading and writing as tools for social participation. Based on the results, it can be stated that the pedagogical practices of literacy teachers in the full-time school studied enable children to take a leading role in the literacy process. Although challenges remain in achieving children's protagonism, the research points to a continuous effort to value the voice and experiences of children, challenging the adult-centric view and promoting a more democratic and inclusive education.

Keywords: Pedagogical practices; literacy; children's protagonism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas.....	22
Quadro 2 - Dias e períodos das observações e das entrevistas.....	27
Quadro 3 - Perfil profissional das professoras.....	30
Quadro 4 - Matriz curricular do Ensino Fundamental em 2024.....	36
Quadro 5 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental a partir de 2025.....	38
Quadro 6 - Categorias e subcategorias.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Convite virtual às professoras alfabetizadoras.....	28
Figura 2 - Desenhos das crianças do 2º ano sobre o espaço da escola que mais gostam.....	33
Figura 3 - Corpo docente em 2008.....	34

LISTA DE ÁLBUNS

Álbum 1- Materiais visuais.....	107
Álbum 2- PEHS.....	110
Álbum 3- Biblioteca.....	114
Álbum 4- Agrupamentos e atividade individual.....	117
Álbum 5 – Ludicidade.....	120
Álbum 6 – Sequência didática.....	123
Álbum 7- Projeto didático animais do cerrado.....	124
Álbum 8- Participação.....	132

LISTA DE SIGLAS

AA: Ambientes de Aprendizagem

AAI: Ambientes de Aprendizagem Integrador

ACC: Atividades Curriculares Complementares

ACC1: Atividades Curriculares Complementares 1

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC: Convenção sobre os Direitos da Criança

CEFOR: Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CG: Campo Grande

CNS: Conselho Nacional de Saúde

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

ETI: Escola em Tempo Integral

GEPDI: Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MS: Mato Grosso do Sul

PE: Pernambuco

PEA: Plano de Ensino Anual

PEHS: Práticas Educativas de Hábitos Sociais

PNAIC: Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP: Projeto Político Pedagógico

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RC: Referencial Curricular

REME: Rede Municipal de Ensino

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

TALE: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - HISTÓRIA, VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS.....	14
1- PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO QUE SE FEZ.....	19
1.1 Primeiras aproximações com a pesquisa.....	19
1.2 Estado do Conhecimento.....	21
1.3 Método Qualitativo e Instrumentos para a Produção de Dados.....	25
1.4 Participantes da Pesquisa.....	28
1.5 Procedimentos Éticos para a realização da Pesquisa.....	31
1.6 Contexto: A Escola em Tempo Integral.....	33
1.7 Análise dos Dados.....	40
2 - DE CRIANÇA A ALUNO: AS CULTURAS INFANTIS FRENTE A NORMATIVIDADE ESCOLAR	44
2.1 Criança e Infância: a criança na sociedade contemporânea.....	44
2.2 Criança: sujeito de direitos na legislação.....	52
2.3 O Direito à educação e a normatividade escolar: há espaço para ser criança?.....	57
2.4 Protagonismo Infantil: uma discussão em defesa dos direitos das crianças.....	62
3 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CRIANÇA PROTAGONISTA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIREITOS.....	67
3.1 Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: um olhar singular na trajetória.....	67
3.2 Escola: espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura e da escrita.....	74

3.3 Alfabetização e Letramento: o que dizem os documentos?.....	79
3.4 Práticas de Alfabetização e Letramento: ampliando o olhar para o protagonismo.....	88
4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ALFABETIZAM E O LUGAR DO PROTAGONISMO NAS INFÂNCIAS.....	94
4.1 Concepção de Alfabetização e Letramento.....	95
4.1.1 A Compreensão de que a leitura e a escrita vão além da identificação de códigos.....	97
4.1.2 A Relação entre Alfabetização e Letramento e a aplicação do conhecimento na vida social.....	99
4.2 Práticas Pedagógicas que alfabetizam letrando.....	103
4.2.1 A Rotina e a utilização de materiais visuais como práticas de letramento.....	104
4.2.2 A Oralidade, Leitura e o Trabalho Colaborativo.....	111
4.2.3 A abordagem lúdica e a utilização de jogos na alfabetização.....	118
4.2.4 Sequências Didáticas e Projetos Didáticos.....	121
4.3 Protagonismo da criança e a sua participação na aprendizagem.....	126
4.3.1 Ambiente pedagógico que estimula a participação.....	128
4.3.2 A garantia do direito de voz e de escuta das crianças no Ensino Fundamental.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES.....	153
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

HISTÓRIA, VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS

Atravessei ¹minha infância permeada por inseguranças e desafios que, à época, pareciam obstáculos intransponíveis. Hoje, no entanto, reconheço que esses momentos foram e continuam sendo ressignificados em possibilidades formativas, contribuindo para a construção do meu olhar como educadora e pesquisadora. Compreendo que a trajetória pessoal não se dissocia da profissional: são justamente as relações, as escutas, os diálogos e as inquietações que emergem da prática que alimentam a pesquisa e lhe dão sentido. Dessa forma, reconheço que minha pesquisa e inquietações emergem da própria tessitura da minha história, entrelaçada com a vivência como professora alfabetizadora e coordenadora pedagógica. É nesse entrelaçado entre vida e profissão que busco compreender os desafios do movimento educacional, vislumbrando, a partir deles, possibilidades de construção de práticas mais democráticas, humanizadoras e abertas ao protagonismo das crianças.

A minha trajetória escolar iniciou-se no ano de 1984, quando ingressei numa escola particular de periferia na cidade de Recife- PE, na qual estudei durante alguns anos, cumprindo o período relativo aos dias atuais, da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta época, o Brasil vivia um processo de redemocratização, no qual se exigia eleições diretas para presidente, porém, as escolas ainda se estabeleciam com regras impostas pela ditadura militar, essa fase de minha infância foi vivida a partir de pouco diálogo e de escuta.

Ingressei pela primeira vez numa escola pública para iniciar o antigo ginásio, hoje, Anos Finais do Ensino fundamental e logo depois o Segundo Grau, atual, Ensino Médio. Durante o Ginásio, lembro que as escolas e os professores viviam uma fase de muitas batalhas e lutas por melhores condições de trabalho e salários dignos, aconteciam muitas greves. Conteí muito com o apoio de uma tia que era diretora de uma escola pública em Recife, que me dava suporte com materiais pedagógicos, livros e aulas extras para compreender o conteúdo.

Ao concluir o Ensino Médio, em 1997, e me deparar com a necessidade de escolher uma profissão, encontrei-me diante de muitas dúvidas sobre a profissão que queria seguir, mesmo

¹ No texto quando utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, estou me colocando na posição de pesquisadora. Já quando uso o verbo na primeira pessoa do plural, estou estabelecendo um diálogo com os autores e com minha orientadora.

tendo minha tia como uma referência. Lembrava das lutas e das dificuldades pelas quais os professores passavam. Tinha apenas uma certeza, que teria que escolher um curso de uma universidade pública, prestar o vestibular e ser aprovada, pois, diante das condições financeiras de minha família, não tinha outra opção. Foi diante desse contexto que passei a analisar atentamente os cursos oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e com ajuda de meu namorado, hoje meu marido, que me deu muito apoio nesta decisão, escolhi o curso de Pedagogia e superei esse desafio.

No ano de 2000 ingressei na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e lá me apaixonei pela docência e pela alfabetização. Convivia com professores pesquisadores que tinham a alfabetização como linha de pesquisa e buscavam soluções para os problemas enfrentados na educação básica brasileira, como por exemplo o analfabetismo, a evasão e a repetência. Professores como: Arthur Gomes de Moraes, Eliana Borges de Albuquerque, Maria Eliete Santiago, Everson Melquiades Araújo Silva, entre outros, que a memória não me deixa lembrar dos nomes, mas me marcaram profundamente e me ajudaram na construção de minha formação como professora.

Em 2005, concluí o curso de graduação em Pedagogia na UFPE, casada, e morando em Campo Grande – MS.

No ano de 2008, assumi dois concursos públicos como professora da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, o primeiro no início do ano e o outro no meio do ano. Sempre trabalhando em turmas de alfabetização. Atuei como professora alfabetizadora até 2016. Neste ano, participei de um processo seletivo interno para coordenadores pedagógicos e desde 2017 iniciei uma nova trajetória na minha história, atuando na função de Coordenadora Pedagógica.

A sala de aula e a coordenação pedagógica sempre foram para mim espaços de aprendizado e de sensibilidade, onde pude testemunhar o quanto a infância carrega em si não apenas fragilidades, mas, sobretudo, força criadora, capacidade de reinventar e de dar novos sentidos ao mundo. Essas vivências revelaram tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados no cotidiano da educação básica, ampliando meu entendimento sobre o papel da escola, do professor e, em especial, da criança como sujeito de direitos.

No ano de 2023, comecei a frequentar, como ouvinte, o Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância (GEPDI), do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), coordenado pela Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina Brostolin, atendendo ao convite da minha amiga e parceira de trabalho Rosalina.

A partir do ingresso no grupo de estudos, passei a refletir ainda mais sobre o meu papel de professora, de coordenadora e de educadora dentro de uma escola pública, diante da perspectiva e da oportunidade de contribuir nos avanços da pesquisa da Sociologia da Infância, que considera as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, trazendo essa concepção para meus pares.

Em 2024, após processo seletivo, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB como aluna regular da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente, tendo a professora Dr^a. Marta Regina Brostolin como orientadora.

Diante dessa trajetória, amadureci, e reconheço ainda mais a importância do compromisso ético do sistema educacional de respeitar os direitos das crianças, compreendendo-as não como alguém em devir, mas como sujeito presente, capaz de produzir sentidos, significados e transformações no mundo que habita.

Com sentimento de pertencimento e com a consciência do inacabamento, assumo com intencionalidade, nesta pesquisa de mestrado, os percursos e os contextos que a configuram, em diálogo com a temática da prática pedagógica na alfabetização e o protagonismo infantil. Ela nasceu das minhas inquietações enquanto professora alfabetizadora e, mais tarde, coordenadora pedagógica em uma escola pública. Desde os primeiros anos em sala de aula, sempre me encantou acompanhar o processo de alfabetização e letramento das crianças: cada descoberta, cada palavra escrita, cada leitura compartilhada trazia consigo a emoção de presenciar a construção de sentidos e de saberes. Contudo, esse encantamento também despertou questionamentos sobre o lugar das crianças nesse processo e sobre como as práticas pedagógicas poderiam, de fato, reconhecer e valorizar sua voz e sua participação.

Ao longo dessa trajetória, percebi que, muitas vezes, as crianças são vistas apenas como receptoras de conhecimentos, quando, na verdade, possuem capacidade de interpretar, expressar opiniões e construir conhecimentos. O contato com o Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI) fortaleceu ainda mais esse olhar, pois foi a partir dele que aprofundei meus estudos sobre a Sociologia da Infância e sobre o conceito de protagonismo infantil. Dessa aproximação nasceu o desejo de compreender de que forma as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores podem favorecer para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Diante disso, o objetivo central deste trabalho é analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento.

Na primeira seção apresento o percurso metodológico da pesquisa, destacando as aproximações iniciais com o tema, o estado do conhecimento já produzido, os instrumentos de produção de dados (entrevista semiestruturada, observação, caderno de campo e registros fotográficos), a seleção dos participantes, os procedimentos éticos adotados e a análise dos dados, além do contexto da escola em tempo integral onde a pesquisa foi desenvolvida.

Na segunda seção, discuto a criança como ator social e sujeito de direitos frente à normatividade escolar, fundamentando-nos nos estudos da Sociologia da Infância. Analiso a criança como sujeito de direitos na legislação brasileira e internacional, com foco na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, refletindo sobre as exigências escolares e as especificidades das infâncias, questionando até que ponto a escola abre espaço para que a criança seja criança no Ensino Fundamental. Também exploro a construção histórica da infância, a superação de visões adultocêntricas e a criança como produtora de cultura.

Na terceira seção, abordo os processos de alfabetização e letramento, indo além da mera aquisição de códigos e focando na inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita, concebendo a alfabetização e o letramento a partir da perspectiva de uma escola que reconhece a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem a partir de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo infantil, valorizem a ludicidade, o diálogo e a escuta. Discuto a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a escola como espaço privilegiado para alfabetizar e as diretrizes dos documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e programas de formação continuada como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Já na quarta e última seção, estabeleço uma interlocução entre os dados produzidos na pesquisa de campo e o referencial teórico estudado. Apresento e analiso as concepções de alfabetização e de letramento das professoras, suas práticas pedagógicas (incluindo rotina, materiais visuais, oralidade, trabalho colaborativo, ludicidade, jogos, sequências didáticas e projetos didáticos) e como estas possibilitam o protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento. Busco identificar as oportunidades de participação da criança como

sujeito de direitos e as reflexões sobre o ambiente pedagógico que estimula essa participação, garantindo o direito de voz e de escuta das crianças no Ensino Fundamental.

Nas considerações finais, retomo os principais resultados alcançados, refletindo sobre as possibilidades de uma alfabetização que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de opinar, decidir e construir sentidos no processo educativo.

A pesquisa, concebida com um grande apreço pela alfabetização e pela educação, nasceu das inquietações e da realidade escolar, no qual acompanho o crescimento e desenvolvimento das crianças no aprendizado da leitura e escrita. O contato com a Sociologia da Infância e o conceito de protagonismo infantil, estudado no grupo de pesquisa GEPDI, intensificou a percepção da necessidade de integrar tais conceitos à prática pedagógica, dando voz às crianças e possibilitando o exercício de seus direitos como sujeitos de uma sociedade. Essa pesquisa propõe um novo olhar a respeito da alfabetização sob a perspectiva da Sociologia da Infância, reconhecendo a capacidade das crianças de produzir conhecimento e interpretar a sociedade a partir de sua própria ótica.

Dessa forma, o estudo é também fruto da minha própria trajetória, dos meus olhares e escutas ao longo dos anos de prática docente e de formação acadêmica. Por fim, é um convite a repensarmos a alfabetização não apenas como ensino da leitura e da escrita, mas como espaço de exercício da cidadania e de reconhecimento das infâncias em sua potencialidade.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO QUE SE FEZ

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (Alves, 1994, p. 82).

1.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Nessa seção inicio minha trajetória de pesquisadora e assim como Alves (1994), a amorosidade pela alfabetização e pela educação fez nascer minha pesquisa e, dela, esta dissertação, Práticas Pedagógicas de Professores Alfabetizadores em uma Escola de Tempo Integral: possibilidades de protagonismo da criança, que se tornou um sonho realizado.

Minhas inquietações a respeito do tema surgiram desde que iniciei minha trajetória como professora alfabetizadora. Nasceu da realidade escolar, a qual já se constituía, ainda que informalmente, o meu campo empírico. Elas foram crescendo quando me tornei coordenadora pedagógica, e acompanhava a atuação e as práticas das professoras alfabetizadoras, procurando dar o suporte necessário, diante das aprendizagens adquiridas como professora e a partir das necessidades que surgiam. A alfabetização sempre me sensibilizou. Acompanhar o crescimento e o desenvolvimento das crianças em aprender a ler e escrever, sempre foi muito gratificante e recompensador. Participando do grupo de pesquisa GEPDI, conheci um pouco mais os referenciais teóricos da Sociologia da Infância e, com eles, o conceito de protagonismo. E o meu encantamento foi só aumentando, percebendo a necessidade de trazer para minha prática como coordenadora pedagógica esse conceito para os professores que coordeno como possibilidade de atuação pedagógica de participação das crianças nas suas próprias aprendizagens, ouvindo suas vozes e possibilitando o exercício dos seus direitos como sujeitos de uma sociedade.

Como objetivo geral da pesquisa, analisamos as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Buscamos entender as relações que essas práticas estabelecem entre professores e crianças, o entendimento dos professores com relação à infância, as

implicações da normatividade que envolvem o processo escolar e, sobretudo, o protagonismo infantil no processo de alfabetização e letramento que se dá na educação formal no Brasil, com estrutura curricular definida para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Foi importante como objetivos específicos: discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar; caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME - CG; e identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Vale ressaltar que esse estudo se ocupa, fundamentalmente, em lançar um novo olhar sobre a alfabetização pelas lentes da Sociologia da Infância. E sob essa ótica, a Sociologia da Infância apontou alguns caminhos para o desenvolvimento da pesquisa observando as práticas dos professores alfabetizadores na possibilidade da criança como protagonista das suas vivências; como sujeito social de pleno direito; e as barreiras impostas pela normatividade escolar. A valorização das ideias defendidas por Corsaro (2011) e Sarmento (2013) contribuíram para o entendimento de que a infância se constitui como categoria social, com formas próprias de se relacionar com a sociedade e de construir saberes e culturas.

[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (Sarmento e Pinto 1997, p. 25).

Por isso, nos dispusemos a construir esse percurso com a expectativa de que as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização podem ser construídas do ponto de vista que favoreça a escuta, a ação da criança como sujeito participativo, o que não significa infantilizar a ação pedagógica, ou fragilizar as vivências no cotidiano escolar e, sim, assumir que a criança, agente em seus diferentes contextos sociais, ocupe o seu papel de protagonista no seu processo de aprendizagem, garantindo seu direito de voz e de participação na sociedade reconhecendo sua capacidade de produzir conhecimento e interpretar a sociedade a partir de sua ótica, como destaca Sarmento (2005, p. 373),

[...] aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

Por isso, é muito gratificante assumir a autoria desta narrativa, contribuir como pesquisadora, aluna do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, como professora e coordenadora de uma escola pública em tempo integral, com o trabalho árduo, porém grandioso, de possibilitar a abertura de uma nova janela para pensar e enxergar a alfabetização.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de conhecer trabalhos que já abordaram a temática “implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento” realizamos uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na primeira busca com os seguintes descritores combinados: Sociologia da Infância, alfabetização, Ensino Fundamental; na segunda busca foram utilizados os descritores combinados: infâncias, protagonismo, Ensino Fundamental, práticas. Delimitamos como recorte temporal os últimos dez anos para mantermos uma discussão mais atualizada com relação as práticas de alfabetização e letramento.

Na primeira busca foram encontrados 14 trabalhos, sendo 10 dissertações e 4 teses, dos quais foram selecionados 2 por se aproximarem do objeto dessa proposta de pesquisa. Na segunda busca foram encontrados 34 trabalhos, sendo 19 dissertações e 15 teses, desses foram selecionados 2, por se aproximarem do objeto de investigação.

Na pesquisa intitulada “Estado do Conhecimento”, esboçamos o que já foi pesquisado sobre o tema proposto para revelar e aprofundar o processo de construção do conhecimento acerca da temática escolhida. Para Romanowski e Ens (2006), esse estudo serve para o pesquisador conhecer o que já foi pesquisado sobre sua temática e oferece subsídio para delimitar sua problemática e seus objetivos. Essa pesquisa está disposta no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Teses e Dissertações selecionadas

Autor	Ano	Título	Instituição	Tipo
Estefânia Coelho Chicarelli	2023	A infância e o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (Covid-19): concepções e percepções de professores, familiares e crianças.	UNESP	Dissertação
Angélica De Almeida Merli	2021	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados.	USP	Tese
Tony Aparecido Moreira	2019	Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores.	UNESP	Tese
Caroline Raniero	2016	O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras.	UNESP	Tese

Fonte: quadro elaborado pela autora, 2024.

O trabalho de Chicarelli (2023) pautou-se em discutir a infância e o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (Covid-19), com o objetivo de investigar a compreensão do lúdico no processo de aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto pandêmico. Dessa forma, seus resultados apontam a percepção de alguns problemas agravados pela pandemia. Quais sejam:

[...] a (in)visibilidade das singularidades infantis; a (des)configuração do processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; o acúmulo de tarefas no trabalho docente; a desvalorização do papel das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento da criança e a desigualdade social por falta de utensílios e possibilidades, só se agravaram. Essencialmente o lúdico, que como objeto do nosso estudo, apesar de ser concebido e percebido como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, em meio das rotinas, metas e cobranças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ele não é contemplado como algo essencial (Chicarelli, 2023, p. 145).

O trabalho pautou-se em uma crítica à invisibilidade da infância no Ensino Fundamental e revelou como a lógica adultocêntrica e a normatividade curricular silenciam o protagonismo infantil. Diante disso, a pesquisa sustenta a necessidade de rompimento com currículos engessados para garantir o reconhecimento da criança como ator social e sujeito de direitos. Tal perspectiva preserva a capacidade infantil de interpretar e agir sobre a própria realidade e, nesse aspecto, ofereceu valiosas contribuições à nossa pesquisa.

No trabalho de Raniero (2016), buscou-se compreender o final da etapa da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, tendo como expectativa identificar, compreender e analisar como a escolarização nos dois últimos anos da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental vem se constituindo. Seus resultados apontaram que o contexto escolar pesquisado apresentou:

[...] características próprias que definem os trabalhos tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental: a primeira revelou uma proposta de trabalho mais flexível do que a segunda, que trabalha com práticas mais diretivas e voltadas à alfabetização. Pareceu haver mais descontinuidades do que continuidades entre uma etapa de ensino e outra (Raniero, 2016, p. 219).

O estudo oferece subsídios à nossa pesquisa ao evidenciar as descontinuidades pedagógicas que marcam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Reflete os conceitos 'ofício de criança' e o 'ofício de aluno' na perspectiva de Sarmento (2011). O trabalho nos forneceu elementos para pensar a transição de etapas ressignificadas por meio de práticas alfabetizadoras que valorizem a voz e a potência das infâncias. Essa ótica fortalece o protagonismo infantil no Ensino Fundamental perante as normas da organização escolar.

A tese de Moreira (2019), intitulada “Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores”, apresenta como objetivos: fomentar e compreender a experiência do encontro entre professores e crianças; ampliar a experiência da ludicidade e da fantasia entre as professoras e as crianças participantes; identificar as disposições humanas necessárias para a construção de uma “educação para o encontro”. Seus resultados indicam que ao atuar junto às crianças com alegria, ampliamos os espaços para que elas possam sorrir, viver com intensidade e transformar seus espaços. Para Moreira (2019, p. 273).

[...] as crianças fundam o “novo”, restauram as realidades e agem a partir de intensa emoção de realização. [...] podemos dizer que essa “fundação do novo” se dá nas relações, no entrelaçar das culturas, no coexistir das histórias, no cruzamento das particularidades, no encontro dos protagonistas da infância.

Alinhado à Sociologia da Infância, o autor defende que as crianças não são apenas receptoras de informações, mas agentes capazes de 'fundar o novo' ao reinterpretarem o mundo social. Essa perspectiva sustenta a 'pedagogia do encontro', na qual as práticas docentes legitimam a voz infantil e ressignificam as relações em sala de aula. Além disso, ressalta que

vínculos de confiança e afeto são premissas indispensáveis para garantir o direito à infância e qualificar o fazer pedagógico.

Por fim, a tese de Merli (2021) teve por objetivo investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas as etapas de ensino. Aponta em seus resultados que:

[...] existem dilemas e desafios na passagem das crianças de uma etapa à outra que emergiram em todas as discussões dos contextos investigados nesta pesquisa e reforçam a necessária integração entre profissionais das duas etapas para que possam discutir os pressupostos da educação para e com as infâncias (Merli, 2021, p.149).

Em sua pesquisa, a autora defende que a transição entre as etapas de ensino não deve ser uma ruptura, mas um percurso de continuidade que respeite a criança como sujeito de direitos. Fundamentada na Sociologia da Infância, nos ajudou a questionar a visão da criança como um 'ser em devir' e a promover uma reflexão sobre os impactos da escolarização frente ao protagonismo da infância. Uma contribuição valiosa nessa pesquisa é a defesa da documentação pedagógica como forma de dar visibilidade aos percursos das crianças e garantir que suas vozes sejam ouvidas. Assim, o estudo nos ofereceu aportes para pensar uma alfabetização que não anule a condição infantil, transformando a escola em um espaço de participação democrática em todas as etapas do ensino.

Observamos que esses trabalhos compartilham bases teóricas da Sociologia da Infância presentes em nossa análise, o que nos auxiliou na compreensão sobre as discussões acerca do protagonismo da criança, da crítica ao adultocentrismo e a normatividade escolar. Contudo, há um certo distanciamento em relação à nossa proposta, uma vez que o foco do nosso estudo reside na observação da prática pedagógica de professores alfabetizadores que possibilitam o protagonismo infantil, elemento que não foi explorado nos textos consultados.

Embora o campo da alfabetização seja amplamente debatido, as buscas no Estado do Conhecimento revelaram uma ausência de trabalhos com o recorte específico aqui pretendido. A carência de estudos que alinhem práticas pedagógicas, alfabetização e letramento, e o protagonismo infantil nos anos iniciais, embasados na Sociologia da Infância, reforça o caráter inovador deste trabalho e a necessidade de ampliar as discussões sobre essa temática sob a ótica proposta.

Por essa ausência, consideramos que a realização dessa pesquisa poderá colaborar com as discussões acerca do protagonismo da criança no seu processo de alfabetização e letramento, tendo como foco as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em serviço.

1.3 MÉTODO QUALITATIVO E INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS

Nessa pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa. Para isso, utilizamos a pesquisa documental, observação participante, o uso de um caderno de campo durante a observação, fotos das atividades realizadas, e entrevista semiestruturada, instrumentos que subsidiaram e contribuíram para a produção de dados. Para a observação, utilizamos um roteiro que nos norteou e permitiu uma compreensão da realidade observada. Realizamos a observação em duas turmas, uma de 1º ano e outra de 2º ano, totalizando dezesseis horas em cada turma ao longo de dois meses, imersa ao ambiente da pesquisa, participando do dia a dia das turmas observadas. Para a realização da entrevista também utilizamos um roteiro elaborado a partir dos objetivos da pesquisa. Esses roteiros encontram-se como Apêndice desse trabalho.

Na visão de Minayo (2001), compreende-se por pesquisa qualitativa a busca por responder problemáticas específicas, pois possibilita analisar um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21-22).

A abordagem qualitativa é essencial para a compreensão de fenômenos sociais complexos e multifacetados. Como destaca Minayo (2018), essa abordagem permite ao pesquisador explorar a diversidade e a riqueza dos dados qualitativos, sem se limitar a uma visão superficial ou reducionista dos fenômenos estudados.

Analisamos os documentos educacionais que afetam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Campo Grande- MS (Campo Grande, 2020), programas² voltados para alfabetização que estão sendo executados na Rede Municipal de Educação de Campo Grande- REME/CG no ano de 2024-

² MS Alfabetiza - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

2025, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola selecionada, como também, o documento que rege a proposta de Educação Integral da REME/ CG, intitulado “Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS” e as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral Urbanas da REME, divulgadas em 2024.

O caderno de campo se mostrou valioso para refletirmos sobre as questões que observamos, ajudando a entender melhor as práticas observadas. Da mesma forma, os registros fotográficos desempenharam um papel importante na pesquisa em pauta, se constituindo um importante recurso de investigação abrindo possibilidades inovadoras de compreensão da realidade.

A observação participante como instrumento de produção de dados foi realizada após a pesquisa documental e a autorização do Comitê de Ética, parecer de número 7.500.844. Para Lüdke e André (2012, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”, além de ser usado como um dos principais métodos de investigação.

A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco professoras que atuam nas turmas de 1º e 2º anos da escola, duas que atuam no 1º ano e duas que atuam no 2º ano. As entrevistas tiveram seus áudios gravados, transcritos e organizados em categorias e subcategorias, obedecendo aos pressupostos da teoria de análise de conteúdo de Bardin (2016), abordando a percepção das profissionais acerca do processo de alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas com o protagonismo infantil. Para Minayo (2018), é fundamental que o pesquisador esteja atento ao estabelecimento de uma relação de confiança e empatia com o entrevistado, a fim de que este se sinta confortável e à vontade para expressar suas opiniões e experiências de forma mais autêntica e sincera.

Organizamos as datas que foram realizadas as observações e as entrevistas no Quadro 2, que está disposto a seguir.

Quadro 2- Dias e períodos das observações e das entrevistas

OBSERVAÇÕES		
TURMAS	DATAS	PERÍODO
1º ANO A	12/ 05 – 02/06	MATUTINO
	07/05 – 20/05	VESPERTINO
2º ANO A	28/05 – 04/06 - 11/06	MATUTINO
	16/06	VESPERTINO
ENTREVISTAS		
PROFESSORAS	DATAS	PERÍODO
PROFESSORA A	30/06	MATUTINO
PROFESSORA B	30/06	MATUTINO
PROFESSORA C	30/06	MATUTINO
PROFESSORA D	03/07	MATUTINO
PROFESSORA E	03/07	MATUTINO

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2025.

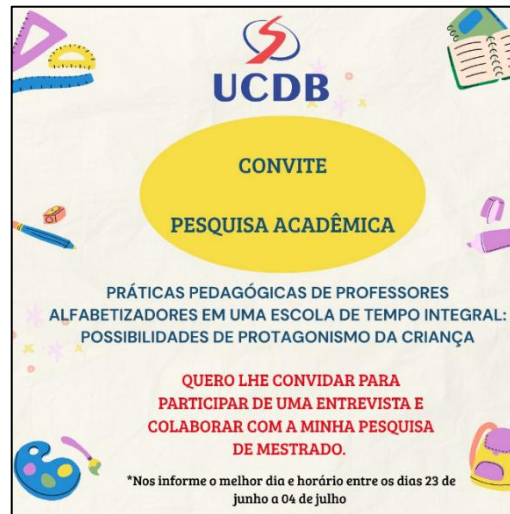
Para realização das entrevistas, enviamos um convite virtual para as professoras alfabetizadoras, que se sentissem à vontade em participar, conforme Figura 1. As entrevistas foram agendadas previamente, de acordo com a disponibilidade das participantes, sendo gravadas e, posteriormente, se fez a transcrição para leitura e análise. Essa análise foi desenvolvida após leituras que permitiram apropriação das informações produzidas.

No começo da entrevista, alinhamos com as professoras que usaríamos o roteiro como uma referência, com o objetivo de não deixar nenhum ponto importante de fora. Durante o diálogo, novas perguntas foram inseridas conforme surgia a necessidade de esclarecer melhor determinadas respostas. Ao final, sempre perguntávamos se havia algo que gostariam de acrescentar ou destacar, no intuito de abrir um espaço para opiniões diversas sobre a pesquisa, a escola ou o trabalho com alfabetização.

Após concluir todas as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição. Para isso, utilizamos o Software NotebookLM, da Google, que permite converter arquivos de áudio em texto. O suporte tecnológico do software atuou como um facilitador metodológico e promoveu a otimização na transcrição dos dados. Em seguida, foi feita uma verificação comparativa entre a transcrição automática e o áudio original. Esse cuidado metodológico foi essencial para validar a precisão dos dados, corrigindo falhas de interpretação da ferramenta e mantendo a fidedignidade necessária à pesquisa.

Concluídas as transcrições, os relatos foram incorporados ao Diário de Campo, consolidando o material necessário para as análises.

Figura 1- Convite virtual às professoras alfabetizadoras.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2025.

Para Lüdke e André (1986), no campo das ciências humanas e sociais, a entrevista representa um efetivo instrumento de produção de dados. As autoras destacam que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 1986, p. 34). Esse estudo considerou o ambiente natural como fonte de produção de informações, o que também exigiu envolvimento ativo da pesquisadora.

A abordagem qualitativa com foco exploratório é uma estratégia fundamental para entender fenômenos sociais que são complexos e multifacetados. Como aponta Minayo e Costa (2018), essa metodologia permite ao pesquisador mergulhar na diversidade e na riqueza dos dados qualitativos, evitando uma visão superficial ou reducionista dos fenômenos analisados.

1.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Realizamos a observação de duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (uma de 1º ano e outra de 2º ano), cada turma com 30 alunos, em média, e entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam em turmas de alfabetização com base em um roteiro previamente elaborado. As participantes da pesquisa foram professoras que atuam como professoras regentes em turmas de primeiros e segundos anos da escola selecionada que se

voluntariaram a partir do convite virtual. As professoras das turmas observadas aceitaram participar voluntariamente.

Durante a observação utilizamos registros escritos e fotográficos para subsidiar e contribuir com a produção de dados. As crianças não foram os sujeitos dessa pesquisa, porém, como a observação foi realizada em duas salas de aula, elas participaram de forma indireta. Por isso, solicitamos a permissão das crianças e dos seus responsáveis para participar da investigação. Essa autorização foi registrada pelos Termos de Assentimento (para as crianças) e Consentimento (para seus responsáveis).

Na realização das entrevistas, as professoras foram informadas de que todas as informações produzidas durante este estudo permaneceram em sigilo e foram tratadas com total confidencialidade. O acesso a esses dados foi exclusivo da pesquisadora e da sua orientadora, garantindo a privacidade de todos os envolvidos.

A seguir, organizamos a primeira parte da entrevista com os dados pessoais das professoras entrevistadas em um quadro intitulado de Perfil Profissional das Professoras.

Quadro 3- Perfil Profissional das Professoras

Nomes	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D	Professora E
Idade	33 anos	54 anos	54 anos	48 anos	50 anos
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Carga horaria - REME	40 horas	40 horas	40 horas	48 horas	40 horas
Situação funcional	Contratada	Contratada	Contratada	Efetiva 20 horas 28 horas carga complementar (8 horas na EJA)	Efetiva 20 horas 20 horas complementar
Formação inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras (1º graduação) Pedagogia (2º graduação)	Pedagogia
Formação continuada Pós-graduação lato sensu	Educação Inclusiva	Gestão e Coordenação Pedagógica (cursando)	Alfabetização e letramento	-Literatura Mato-grossense -Gestão -Educação Especial e Psicopedagogia.	Alfabetização e letramento
Tempo de formação na área de pedagogia	8 anos	4 anos	32 anos	7 anos	20 anos
Tempo de magistério	4 anos	3 anos	32 anos	20 anos	20 anos
Tempo que atua na alfabetização	3 anos	2 anos	20 anos	4 anos	10 anos
Tempo que atua na escola em tempo integral	1 ano	1 ano	6 anos e meio	12 anos (com língua inglesa) 4 anos na alfabetização	14 anos
Formação específica para atuar na escola pesquisada	Não Processo seletivo	Não Processo seletivo	Não Processo seletivo	Não	Não
Cursos de formação continuada	Cursos Oferecidos pela SEMED	MS Alfabetiza	Cursos online AVAMEC	Pró- letramento, MS Alfabetiza Cursos online AVAMEC	PNAIC Pró-letramento Trilhas, AVAMEC

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2025.

1.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa atendeu as exigências em pesquisas que envolvem o ser humano, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde pela resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Alguns aspectos éticos foram criteriosamente atendidos, tais como: a livre participação dos sujeitos da pesquisa, os riscos, benefícios, confiabilidade e o respeito.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi livre e mediante a sua aceitação aos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (para os professores entrevistados); Termos de Assentimento-TALE (para as crianças observadas); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (para seus responsáveis), assegurado o anonimato, pois essa pesquisa não tem o objetivo de personalizar os resultados, mas sim analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG, para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento.

Consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE para os responsáveis das crianças observadas os possíveis riscos. Porém, esclarecendo que seriam minimizados pela acolhida recebida da escola de forma geral com a pesquisadora. Dentre os riscos, apontamos a rotina escolar modificada pela presença de uma nova pessoa, embaraço de interagir com estranhos, receio de eventuais repercussões da divulgação de imagens. Todavia, foram mitigados pelo comprometimento ético da pesquisadora, garantia do anonimato, postura respeitosa e amistosa com as crianças participantes, respeito às necessidades e diferenças individuais e coletivas durante as observações.

As crianças não foram os sujeitos dessa pesquisa, porém, como a observação foi realizada nas salas de aula, elas participaram de forma indireta. Por isso, solicitamos permissão das crianças para permanecer em suas salas durante as aulas. Explicamos para elas o nosso objetivo e o porquê estávamos ali e pedimos para assinarem o Termo de Assentimento – TALE. No que diz respeito às imagens, recorreremos ao aplicativo Cômica, que converte fotografias em estilo cartum, ou seja, em ilustrações, com o objetivo de preservar a identidade das crianças.

No documento TCLE assinado pelas participantes da entrevista e de acordo com a orientação do Comitê de Ética, ressaltamos a importância de garantir um processo transparente e democrático na condução da pesquisa. Nele foram apontados alguns riscos ou desconfortos as participantes que foram minimizados pelo comprometimento ético da pesquisadora com os

dados produzidos. Dentre os desconfortos as professoras participantes puderam, eventualmente, expor questões privadas; responder a questões sensíveis; revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; sensação de estigmatização a partir do conteúdo revelado; receio de vazamento de dados confidenciais; ocupar o tempo de trabalho ou descanso do participante ao responder o questionário/entrevista; riscos relacionados à divulgação de imagem. Esses foram minimizados a partir da condução da entrevista de forma amistosa e respeitosa com as participantes.

Ressaltamos que foi utilizado aproximadamente 40 a 50 minutos para realização da entrevista. Tendo em vista que todas as etapas da pesquisa aconteceram com a anuência da Universidade Católica Dom Bosco e com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande- MS, e dos próprios sujeitos/responsáveis, os quais, foram voluntários nesta pesquisa.

Os dados da pesquisa, obtidos pelas técnicas de pesquisa, foram restritas a mestranda e sua orientadora para análise dos dados. Desse modo, a confiabilidade da pesquisa foi mantida pelo anonimato da identidade dos sujeitos participantes, utilizando nomes fictícios para a inclusão de dados na dissertação de mestrado.

O respeito aos sujeitos da pesquisa foi mantido de forma rigorosa, reconhecendo sua importância singular e valorizando as diferenças encontradas em cada participante. O material produzido será destruído após cinco anos da defesa da dissertação.

Quanto aos benefícios, os sujeitos participantes contribuíram para a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores e professoras Alfabetizadoras da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, pois o mesmo, por meio desta pesquisa, ficará disponível para os professores que participaram da pesquisa e para a comunidade em geral.

Como pesquisadora e apaixonada pela alfabetização, a pesquisa nos apontou muitos benefícios, porque teve um caráter contributivo para a alfabetização e para Sociologia da Infância. Pudemos ampliar os estudos e as possibilidades de olhar de forma diferente para as crianças que estão nos ambientes escolares nos primeiros anos do Ensino Fundamental, reconhecendo que ser estudante do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental, não significa deixar de lado as particularidades das infâncias.

1.6 CONTEXTO: A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Figura 2- Desenhos das crianças do 2º ano sobre o espaço da escola que mais gostam.



Fonte: acervo da pesquisadora, 2025.

Os dados abordados nesse tópico foram, em sua maioria, retirados do Projeto Político Pedagógico da escola, atualizado em 2024, o documento: “Educação Integral: uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, elaborado em 2011, assim como as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral Urbanas da REME, elaborado em 2024, pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação responsável pelas escolas em tempo integral.

A presente pesquisa se desenvolveu em uma Escola Pública Municipal de Tempo Integral, situada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A escolha por esta instituição, inaugurada em 2008, justifica-se pela sua trajetória de dezesseis anos de funcionamento e pelo vínculo afetivo estabelecido com o local. Dessa forma, cabe destacar que fiz parte da formação inicial do corpo docente da escola, tendo atuado durante sua construção, no período de formação e no seu primeiro ano de funcionamento, nos anos de 2008 e 2009, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3- Corpo docente em 2008



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para preencher o quadro de profissionais da educação foram abertas inscrições para o grupo do magistério. Os editais relacionados a esse processo foram: nº 2/2008, divulgado em 7 de julho de 2008 e publicado no Diário Oficial em 8 de julho; nº 3/2008, divulgado em 25 de julho; nº 5/2008, divulgado em 12 de agosto e publicado no Diário Oficial em 13 de agosto; além do edital nº 18/2009, divulgado em 30 de novembro e publicado em 2 de dezembro do mesmo ano. O processo seletivo foi conduzido por técnicos da Secretaria Municipal de Educação à época e contava com as seguintes etapas: apresentação de um projeto de trabalho para demonstrar o conhecimento do candidato sobre a educação em tempo integral, análise de currículo e entrevista. A proposta inicial era ter um quadro de professores efetivos para atuarem nessa escola 40 horas semanais.

Após selecionados, os candidatos passaram por um curso de formação para conhecerem a proposta e atuarem na escola de tempo integral. O curso foi composto por quatro módulos e teve a duração de quatro meses. Intitulado de: Formação Continuada de Professores “Aprender: Prática Reconstitutiva”, foi ministrado pelo Centro de formação da Secretaria Municipal de Educação – CEFOR.

O resultado do processo de seleção dos profissionais do magistério também foi divulgado. Os editais que tratam dessa etapa são os seguintes: nº 4/2008, publicado em 13 de agosto no Diário Oficial; e nº 6/2008, divulgado em 27 de agosto e publicado em 29 de agosto no Diário Oficial.

Na atualidade, esse processo não existe mais, os professores podem ser efetivos ou contratados. Sendo contratados, precisam ser aprovados pelo processo seletivo geral da Rede

Municipal de Ensino e escolherem a escola de acordo com a sua colocação. Todos os professores pedagogos, regentes, trabalham 40 horas semanais na escola.

A matriz curricular trabalhada de 2009 a 2024, nas escolas em tempo integral, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2024), oferecia uma proposta de educação integral, com um funcionamento que buscava atender às necessidades das crianças de forma acolhedora e completa. Durante a semana, os alunos da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental permanecem na escola por cerca de oito horas e meia por dia, de segunda a quinta-feira, e por aproximadamente sete horas às sextas-feiras. Com atividades dentro do currículo comum e da parte diversificada, especificada na matriz curricular.

Essa proposta de currículo para as escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande contou com a consultoria e assessoramento do professor Dr. Pedro Demo, que traz em suas contribuições os princípios basilares de uma educação em tempo integral: educar pela pesquisa; estímulo à autoria; fluência tecnológica; desenvolvimento crítico e educação ambiental. Além do trabalho com a metodologia da problematização. Dessa forma, expõe Carrilho, 2013 que:

Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. [...] A metodologia deve ser diferenciada, atendendo à problematização dos conteúdos, exploração dos conhecimentos prévios do aluno, na qual os espaços de aprendizagem deverão propiciar possibilidades de criação, interação, e investigação, de experiências e de reflexão, seguindo os princípios propostos por Demo (2010): - de educar pela pesquisa, no qual os alunos serão levados a criar hipóteses, elaborar teorias, justificar, experimentar, construir seu conhecimento; - da aprendizagem interativa, que supõe o ser humano como conjunto das relações sociais e da aprendizagem por meio da interação entre os sujeitos; - do desenvolvimento da fluência tecnológica, no qual todos devem desenvolver os conhecimentos necessários para utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na ETI; - de inserção crítica na realidade, que consiste na possibilidade de construção de saberes indispensáveis para sua inserção social, abertura da escola para o mundo real; - da educação ambiental, tomada de consciência do seu ambiente, buscando experiências, valores, atitudes, competências e habilidades para efetivamente atuarem na sociedade contribuindo nas decisões e soluções relativas à sustentabilidade do ambiente em que vive (Carrilho, 2013, p. 53).

Por conseguinte, a proposta de organização curricular das escolas em tempo integral se estruturava em diferentes momentos de estudo, chamados de Ambientes de Aprendizagem (AA) e Ambientes de Aprendizagem Integrador (AAI). Esses ambientes podem envolver uma disciplina específica ou um conjunto de disciplinas que são estudadas de forma simultânea, abordando temas relacionados tanto aos conteúdos próprios de cada área quanto à interconexão entre elas, refletindo a vida social dos estudantes.

Além dos Ambientes de Aprendizagem, a base comum curricular também incluía uma variedade de conteúdos conhecidos como Atividades Curriculares Complementares (ACC) e as Práticas Educativas de Hábitos Sociais (PEHS). Dentro do AAC1- 7 horas/ aula com o (a) professor (a) pedagogo (a) eram trabalhadas a parte diversificada do currículo a partir dos princípios basilares oportunizando aos alunos trabalharem com ações que envolvem a metodologia da problematização e situações de desafios, sendo eles: Tecnológicos, Matemáticos, Leitura além das Palavras e Iniciação à Pesquisa. O objetivo era oferecer uma formação mais ampla e completa para as crianças, contribuindo para seu desenvolvimento de maneira mais global. Segue, no Quadro 4 abaixo a matriz curricular aplicada na escola até 2024.

Quadro 4 - Matriz Curricular Ensino Fundamental em 2024

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA - ANOS INICIAIS					
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5	5	5	
	Educação Física	3	2	2	2	2	
	Arte	2	3	2	2	2	
	Atividades complementares	PEHS- Práticas educativas de hábitos sociais	8	8	8	8	8
		ACC1- atividades	7	7	7	7	7
		ACC2- língua inglesa	2	2	2	2	2
		ACC3- práticas esportivas	2	2	2	2	2
	ACC4- atividades artísticas e culturais	2	2	2	2	2	
MATEMÁTICA	Matemática	5	5	5	5	5	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	2	2	2	2	2	
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	1	1	1	1	1	
	História	2	2	2	2	2	
TOTAL	Semanal em horas	41	41	41	41	41	
	Anual em horas	1640	1640	1640	1640	1640	

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola, 2024.

Em 2024, como dito anteriormente, foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação um documento intitulado: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral Urbanas da REME, no qual foram apresentadas mudanças na matriz curricular para todas as escolas que funcionam em tempo integral. Essas mudanças se deram a partir da carga horária dos pedagogos em sala de aula, em sua maioria na parte diversificada do currículo e a mudança de nomenclaturas das disciplinas que fazem parte também do currículo diversificado das escolas em tempo integral.

Vale destacar que o currículo das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande- REME é guiado por algumas diretrizes importantes, como o Referencial Curricular - REME (RC/2020); o Plano de Ensino Anual da REME (PEA), além da Política de Educação em Tempo Integral para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. As diretrizes específicas para essa modalidade ainda se encontram em elaboração, com o objetivo de aprimorar cada vez mais essa importante política pública. Também é levado em consideração o Projeto Político-Pedagógico de cada escola, que reflete a identidade e os objetivos de cada unidade escolar. É importante ressaltar que a Metodologia da problematização se tornou desobrigatória nas escolas em tempo integral a partir desse documento, que podem utilizar outras metodologias para atender a necessidade de aprendizagem das crianças que lá se encontram matriculadas.

A REME oferece educação em tempo integral tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, atendendo tanto às escolas urbanas quanto às do campo. O Referencial Curricular da REME traz os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados ao longo do ano letivo, garantindo uma formação completa e alinhada aos objetivos de uma escola em tempo integral.

Segue abaixo a nova matriz curricular que está em funcionamento a partir desse ano de 2025, em todas as escolas em tempo integral da REME.

Quadro 5 - Matriz Curricular Ensino Fundamental a partir de 2025

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA				
			ANOS INICIAIS				
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
LINGUAGENS	Língua Portuguesa		5	5	5	5	5
	Práticas de leitura e produção de textos		3	3	3	3	3
	Língua Inglesa		1	1	2	2	2
	Educação Física		3	2	2	2	2
	Práticas Esportivas		2	2	2	2	2
	Arte		2	3	2	2	2
	Práticas de Criação em Arte		2	2	2	2	2
MATEMÁTICA	Matemática		5	5	5	5	5
	Experiências Matemáticas		3	3	3	3	3
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia		2	2	2	2	2
	História		2	2	2	2	2
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências		3	3	3	3	3
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE HÁBITOS SOCIAIS			5	5	5	5	5
INICIAÇÃO A PESQUISA			1	1	1	1	1
TOTAL	Semanal em horas		39	39	39	39	39
	Anual em horas		1560	1560	1560	1560	1560

Fonte: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral Urbanas da REME, 2025.

Essa mudança se deu a partir dos estudos da integralidade e da pactuação do município de Campo Grande no cumprimento da Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral.

As Atividades Curriculares Complementares 1 (ACC1) para os pedagogos, dentro do currículo diversificado, passaram a se chamar Práticas de Leitura e Produção de Textos, Experiências Matemáticas e Iniciação a Pesquisa, com sua carga horária já definidas. Também houve diminuição da carga horária semanal e anual para os alunos, quando antes se trabalhava com 41 horas semanais e 1640 anuais, passou-se para 39 horas semanais e 1560 anuais, atendendo a carga horária obrigatória de todos os alunos do Ensino Fundamental, de acordo

com a LDBN 9.394/ 1996 de 200 dias letivos e 800 horas anuais de trabalho em sala de aula. A parte diversificada do currículo, de acordo com o documento podem ser trabalhadas a partir de projetos pedagógicos interdisciplinares.

Conforme a Lei n. 14.640/2023, a Educação Integral que serve de base para o Programa de Escola em Tempo Integral do MEC define que qualidade significa garantir que os estudantes não apenas aprendam conteúdos escolares, mas também se desenvolvam de forma completa e equilibrada. Para isso, é fundamental reconhecer cada criança e cada jovem como seres complexos, capazes de aprender de diversas formas (Brasil, 2023).

No contexto da Educação Integral, de acordo com Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 a responsabilidade da escola é oferecer a todos os estudantes mais do que o simples acesso à sala de aula, ou mais tempo na escola. E sim proporcionar contato com diferentes linguagens, conhecimentos e recursos variados que sejam relevantes e contextualizados às suas vidas. Isso inclui reconhecer que existe uma diversidade de formas de aprender. Além de garantir acesso ao esporte, ao lazer, às ciências e tecnologias, à cultura, às artes e à educação ambiental.

Nesse cenário, o currículo das escolas em tempo integral de Campo Grande - MS, de acordo com os documentos citados, tem como objetivo ampliar e aprofundar o processo de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento das crianças ao longo do dia escolar. Apresenta elementos que vão além da organização tradicional por turno e contraturno, promovendo um currículo mais integrado e repleto de experiências que favoreçam uma formação mais completa. Isso exige métodos e práticas que valorizem a relação entre professores e alunos, focada no conhecimento como uma troca enriquecedora para ambos.

Diante do que foi apresentado, o documento Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral das escolas urbanas da REME traz alguns pontos que apoiam o trabalho educativo nesse modelo de ensino e é nele que as escolas em tempo integral de Campo Grande estão se apoiando para o seu funcionamento pedagógico. Entre os pontos encontramos: os princípios das ETIs, documentos normativos da Rede Municipal de Ensino e os novos componentes curriculares presentes na Matriz Curricular do Ensino Fundamental das ETIs Urbanas. Os Princípios educativos são vistos pelo documento como referências para refletirmos e estruturarmos as aprendizagens que serão desenvolvidas nas escolas em tempo integral no município de Campo Grande - MS.

A partir desse documento os princípios da educação em tempo integral da REME passaram a ser três, são eles: princípio de educar pela pesquisa; princípio da aprendizagem interativa; e o princípio da inserção crítica à realidade.

1.7 ANÁLISE DOS DADOS

As atividades para a produção de dados que embasam nossa pesquisa ocorreram a partir de abril de 2025. Após o aceite do Comitê de Ética, iniciamos a aproximação com a escola selecionada, e com os sujeitos da pesquisa.

O processo de sistematização dos dados empíricos obtidos por meio da realização das entrevistas e das observações seguiram os pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Essa autora destaca que “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente de uma preparação formal” (2016, p. 130).

Diante disso, propusemo-nos a conhecer práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores de uma escola em tempo integral de Campo Grande- MS, na perspectiva de um olhar no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonistas da sua prática social que produz saberes e cultura. Defendemos a ideia de uma prática pedagógica que considere esse olhar sobre a concepção de criança e, a partir desse pensar, repensar a ação pedagógica. Franco (2016, p. 534), defende que uma prática pedagógica “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Entendemos que a prática pedagógica não se resume a prática da profissão docente, pois ela reúne saberes práticos culturais dos sujeitos envolvidos, em certos tempos e espaços compartilhados que formam o que Franco (2012) chama de “subjetividades pedagógicas”. Significa expor que a prática pedagógica docente “está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (Franco, 2016, p. 540).

Para a produção de dados foram analisados os documentos que normatizam as Escolas Municipais em Tempo Integral de Campo Grande - MS, citados no item anterior, que nos permitiram compreender a organização curricular da escola e os princípios que a norteiam. Percebemos que os documentos se baseiam numa didática pautada na proximidade entre educador e educando, transformando o aprendizado em um diálogo no qual ambos ensinam e

aprendem, requerendo a utilização de metodologias que priorizem a interação pedagógica, concebendo a construção do saber como uma experiência de troca mútua e contínua. Após esse estudo, realizamos as observações e entrevistas.

Durante os meses de maio e junho de 2025, foram realizados 10 encontros no total: oito dedicados à observação de campo e dois destinados a entrevistas. Em cada encontro de observação, mantive comigo o diário de campo para as anotações e o celular para os registros em foto. Por ser uma pesquisa com turmas de alfabetização, sabíamos que não seria possível manter uma postura passiva; as crianças e professora frequentemente nos convidavam a participar das atividades, ou nos faziam perguntas relativas à pesquisa. Embora começássemos nossos registros em uma mesa reservada no canto da sala, as crianças logo se aproximavam. Elas chegavam para conversar, mostrar o que estavam fazendo ou curiosas para saber o que estávamos escrevendo. No final das observações fui agraciada por presentes, desenhos feitos por elas, mostrando, a partir de seus olhares, a minha participação na vida escolar deles.

A observação participante nos proporcionou um olhar mais atento as práticas de alfabetização, assim como, a escuta atenta nos provocou reflexões sobre o processo pedagógico. As entrevistas também nos proporcionaram um maior entendimento de quem são essas professoras que atuam na alfabetização, sua formação, como pensam as práticas pedagógicas, sendo fundamental para o andamento do estudo, permitindo que as participantes formulassem suas respostas de forma mais pessoal e espontânea, reduzindo ao máximo qualquer influência externa por parte da pesquisadora.

Segundo Cruz Neto (2002, p. 59), a observação participante se realiza por meio do “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos [...]”. Essa perspectiva do autor se aproxima bastante de nossa intenção ao realizar as observações, pois pretendíamos acompanhar de maneira mais direta as práticas de professoras alfabetizadoras, observando as possibilidades de protagonismo infantil.

Após o período de observação, iniciamos as entrevistas com as professoras alfabetizadoras, com o objetivo de enriquecer e dar consistência a um trabalho que se propôs a dialogar com as práticas pedagógicas, lançando um olhar para a Sociologia da Infância e o protagonismo infantil.

Foi nesse contexto que a entrevista semiestruturada proporcionou um espaço para compartilharmos questões e reflexões. Mesmo tendo um roteiro, o diálogo que foi se formando ao longo das conversas permitiu que surgissem outros assuntos importantes, enriquecendo o

momento. E, ao mesmo tempo, pequenas adaptações no roteiro pré-estabelecido ajudaram a aprofundar a conversa entre as professoras entrevistadas e a pesquisadora.

Os dados produzidos por meio das entrevistas com as professoras, integrantes desta pesquisa, foram transcritos e organizados em categorias e subcategorias que surgiram após a pesquisa de campo. As categorias estabeleceram relação com o objeto, os objetivos da pesquisa, com os dados do estado do conhecimento e dos estudos da Sociologia da Infância. As subcategorias foram definidas de acordo com a incidência dos dados produzidos nas entrevistas com os professores e nas observações em sala de aula. A síntese foi constituída pela interpretação dos dados pautada no referencial teórico e será discutida na sessão quatro dessa dissertação.

Considerando a abordagem adotada e os objetivos estabelecidos, optamos pela aplicação da análise de conteúdo, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para a interpretação do significado de mensagens textuais, sejam elas escritas, faladas ou visuais. Um dos referenciais metodológicos dessa abordagem é Bardin (2016), autora do livro "Análise de Conteúdo", que fornece uma orientação detalhada para a realização de análises sistemáticas e rigorosas de dados textuais.

Adotamos os pressupostos da Sociologia da Infância de Sarmiento (2011, 2013), Corsaro (2011) e outros como fio condutor da pesquisa e base para análise dos dados produzidos. Os conceitos de alfabetização e letramento usados como base teórica foram utilizados os pressupostos de Soares (2003, 2016), Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999), e o entendimento de práticas pedagógicas tiveram suporte nos escritos de Tardif (2012, 2014) e Franco (2012, 2016).

No entendimento da Sociologia da Infância as crianças desenvolvem protagonismos na sua interação social e cultural o que se estende a sua participação na escola. Corsaro (2011, p. 32) define que a vivência da cultura de pares (entre parceiros, iguais) ocorre por meio de “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. E nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), as autoras destacam a criança como um ser pensante, com capacidade de aprender e conhecer “que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (p. 26). Sendo assim, a criança se torna protagonista do seu processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, abordaremos na próxima seção a criança como ator social e sujeito de direitos frente a normatividade escolar. Essa discussão se dá no campo da Sociologia da Infância a partir da qual se entende a criança como protagonista e produtora de saberes e culturas.

2 DE CRIANÇA A ALUNO: AS CULTURAS INFANTIS FRENTE A NORMATIVIDADE ESCOLAR

A discussão a seguir parte do reconhecimento da criança como um agente social pleno e sujeito de direitos, rompendo com concepções tradicionais que a limitam a um ser passivo em desenvolvimento ou a um adulto em potencial. Fundamentada em autores da Sociologia da Infância, o texto estabelece a infância como uma categoria geracional em que os sujeitos são protagonistas capazes de produzir saberes e interpretar a realidade de forma autêntica.

Diante da expansão da escolarização obrigatória, o texto questiona o impacto das normas e rotinas do Ensino Fundamental, examinando se há, de fato, espaço para o exercício do "ofício de criança" em meio às pressões do "ofício de aluno". O texto apresenta um mapeamento histórico e político de marcos legais essenciais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, documentos que consolidaram a proteção integral e a participação ativa como pilares da cidadania infantil.

Dessa forma, a seção tem por objetivo investigar como as culturas infantis interagem com a normatividade do ambiente escolar sob o referencial da Sociologia da Infância. Tal como oferecer bases teóricas para que a alfabetização e o letramento ocorram em espaços de democracia e respeito à singularidade, garantindo que a escola não anule a condição infantil, mas sim a legitime como uma forma de participação social e expressão cultural.

2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA: A CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Para iniciarmos a discussão sobre Criança e Infância na sociedade contemporânea partiremos da construção histórica trazida pela Sociologia da Infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista da sua prática social que produz saberes, cultura e a infância como grupo social do tipo geracional (Sarmiento, 2011).

Buscamos explorar, com base nas ideias de Manuel Sarmiento e outros autores da Sociologia da Infância, os principais conceitos que estruturam o significado de criança e infância, a posição da criança na sociedade contemporânea, o conceito de secundarização, adultocentrismo e as mudanças no lugar social da criança.

A Sociologia da Infância surge nas últimas décadas como um campo de investigação dedicado a compreender as crianças não apenas como seres em desenvolvimento, mas como agentes sociais plenos, capazes de produzir cultura e atuar na sociedade. Dessa forma, a

Sociologia da Infância rompe com a visão da criança e infância desenvolvidos pelas ciências médicas, psicológicas e pela pedagogia no qual as crianças eram vistas como futuros adultos em desenvolvimento físico e cognitivo. Assim, desafia essa visão, abordando a criança como parte integrante e ativa do contexto social. Nomes como Philippe Ariès e Manuel Jacinto Sarmiento foram fundamentais para consolidar essa perspectiva, destacando o papel histórico e social da infância.

Apesar de ser relativamente recente, o campo multidisciplinar dos estudos da criança promoveu já importantes avanços na pesquisa com crianças, no conhecimento dos seus mundos sociais e culturais e na produção da reflexividade institucional sobre a infância, isto é, no processo social de constituição de um pensamento teoricamente informado regulador das práticas institucionais e na intervenção social com crianças (Sarmiento, 2015 p. 35).

Esse campo de estudo emergiu trazendo novas perspectivas sobre a criança e a infância, que há muito tempo eram marginalizadas nas ciências sociais. A emergência da Sociologia da Infância é frequentemente atribuída à publicação de relatórios sobre a situação das crianças em diversos países, conduzidos sob a orientação do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, em 1991, que trouxe à tona uma nova compreensão da infância como categoria social. Para Abramowicz e Oliveira, 2010:

A Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta. A partir dos anos 1980, os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram. Várias publicações foram feitas em revistas especializadas, como era o caso da *Sociological Studies of Children*, e outras que não eram especializadas em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi o caso das publicações de Corsaro, Cunningham, James, Prout, Jenks e Qvortrup, Sirota e Pinto entre outros (Abramowicz e Oliveira, 2010, p. 41).

No final do século XX, especialmente a partir dos anos 1990, a preocupação social com as crianças aumentou significativamente. Conflitos globais, crises econômicas e problemas sociais, como o trabalho infantil, a fome e a exploração sexual, colocaram as crianças no centro de paradoxos complexos e contraditórios. Ao mesmo tempo, os direitos das crianças foram proclamados amplamente, mas, paradoxalmente, muitas delas continuaram a viver em condições precárias, especialmente em países em desenvolvimento (Sarmiento, 2013).

No Brasil, as pesquisas realizadas pelos sociólogos Florestan Fernandes e, também, por José Souza Martins, consideradas pioneiras nos estudos sobre infância no Brasil, procuraram entender o processo de socialização da criança em seus grupos infantis. Na pesquisa de Fernandes (1946), intitulada “As Trocinhas do Bom Retiro”, estudou as crianças e seu cotidiano de brincadeiras nos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros na cidade de São

Paulo, observando práticas sociais, suas culturas, seu modo de viver, brincar, afirmando que a criança aprende a ter infância e produzir cultura socialmente, com outras crianças e não apenas pelo olhar dos adultos. “As crianças asseguram a continuidade tradicional através dos elementos da sua cultura – nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos – as crianças também elaboram o seu patrimônio cultural” (Fernandes, 1961, p. 482).

Para Quinteiro (2002), a grande contribuição da Sociologia, em relação ao reconhecimento da criança, como um agente de socialização, vem do trabalho de Florestan Fernandes, na década de 1940, tempo em que a rua se constituía lugar privilegiado da infância:

Escrito originalmente em 1944 para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Depto. de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, este trabalho foi publicado em 1947 sob a denominação as “Trocinhas” do Bom Retiro. Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis (Quinteiro, 2002, p. 150).

A investigação realizada por Martins (1993), apresentada na obra “O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil”, analisou como a infância é negada a crianças que vivem em condições de extrema pobreza e vulnerabilidade no país. Baseando-se em relatos de famílias e crianças, o autor evidencia como, em um contexto social marcado pela exclusão e pela falta de oportunidades, emergem infâncias marcadas pelo abandono, orfandade, infrações e a realidade de filhos de trabalhadores empobrecidos e oprimidos. Nesse cenário, tanto crianças quanto adultos acabam sendo marginalizados e tratados como excedentes pela lógica do desenvolvimento capitalista.

Sarmiento (2008) corrobora ao afirmar que:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são “o ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno no sentido em que não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características (Sarmiento, 2008, p. 20).

Esse contexto levou ao desenvolvimento de uma nova abordagem sociológica para o estudo da infância, que passou a tratar as crianças não apenas como seres em desenvolvimento, mas como atores sociais plenos, capazes de agir e influenciar suas próprias vidas. Rompendo com a visão da infância como uma fase de desenvolvimento rumo à vida adulta, a Sociologia

da Infância destaca a importância de reconhecer as crianças em sua individualidade e em seu contexto social. Há, portanto, razões sociais marcantes para fundamentarem a renovação dos estudos sociológicos da infância, mas há também razões epistemológicas para que a Sociologia da Infância tenha assumido um papel determinante na gênese dos estudos da criança (Sarmiento, 2013).

A Sociologia da Infância, portanto, desafia a visão tradicional que via as crianças como "adultos em potencial". Em vez disso, ela propõe uma visão peculiar, em que a criança é reconhecida como um ser distinto do adulto, com suas próprias experiências e formas de interagir com o mundo. Sarmiento (2013) sugere que a Sociologia da Infância é fundamental para entender como a sociedade constrói e diferencia as gerações, e como isso se reflete nas representações sociais e nos programas institucionais voltados para as crianças, como escolas e creches.

Nessa perspectiva, Prout (2005) entende a infância como um fenômeno de multiplicidades de “naturezas-culturas” constituídas de elementos heterogêneos e ao longo do tempo. Nas palavras do autor, a infância é:

[...] cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e ainda mais. A infância não pode ser vista como um fenômeno unitário, mas como um conjunto múltiplo de construções que emergem da conexão e desconexão, fusão e separação desses materiais heterogêneos (Prout, 2005, p.144).

A distinção entre os conceitos de “criança” e “infância” é essencial para entender o enfoque da Sociologia da Infância. Como apontam Sarmiento e Pinto (1997), as crianças sempre existiram, mas a infância é uma construção social que surge em determinado contexto histórico. Até o final da Idade Média, por exemplo, as crianças eram vistas como seres biológicos, sem direitos ou status social. Essa percepção começou a mudar com a modernidade, quando a infância passou a ser valorizada como uma fase distinta da vida, com características e necessidades próprias.

Entendemos como Sarmiento (2005), que a infância é construída historicamente por meio de um processo de longa duração que,

[...] lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

A história da infância, por exemplo, permite compreender como as concepções de infância mudaram ao longo do tempo, revelando que a infância, longe de ser uma fase natural e universal da vida, é uma construção social. A antropologia, por sua vez, contribui para a análise das relações intergeracionais e para a compreensão das diferentes culturas infantis ao redor do mundo. Já a psicologia crítica e a psicologia cultural ajudam a contextualizar o desenvolvimento infantil como um processo sociocultural, ao invés de meramente biopsicológico.

Brostolin (2020) aponta que nos estudos sociológicos não se evidenciava infância e criança, isso se deve,

[...] à subalternidade das crianças ao mundo adultocêntrico, em que eram vistas como “homúnculos”, isto é, homens em miniatura, alguém a vir a ser, incompleto e imperfeito, estudado por campos científicos como a Psicologia, a Medicina que raramente dialogavam com a Sociologia, a Antropologia e a História (Brostolin 2020, p. 317).

Um dos pontos centrais do trabalho teórico de Sarmiento é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar nos estudos da infância. A interdisciplinaridade é, portanto, uma característica essencial da Sociologia da Infância, que busca integrar diferentes perspectivas para superar visões reducionistas da criança e da infância. Essa abordagem permite uma análise mais completa e nuançada das múltiplas dimensões que constituem a infância, desde os fatores biológicos até os culturais e sociais. A interdisciplinaridade está em síntese inscrita no coração do próprio labor teórico da Sociologia da Infância que participa igualmente como componente intrínseca do projeto teórico dos estudos da criança (Sarmiento, 2013).

A Sociologia da Infância se caracteriza também como um campo multidisciplinar, e nesse contexto Sarmiento (2015) afirma que a mesma,

[...] se estrutura em torno de concepções afins – especialmente a ruptura com o adultocentrismo e a defesa da natureza interdisciplinar da construção do conhecimento – mas desde logo se estabelece em torno da pluralidade paradigmática, a qual é, aliás, comum às ciências sociais e humanas (Sarmiento 2015 p. 36-37).

Na visão de Sirota (2001), existem pontos em comuns da literatura da Sociologia da Infância na língua inglesa e na língua francesa, os quais emergem do conjunto da literatura em consideração à criança e à infância:

A infância e a criança são compreendidas como uma construção social. [...] A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades. [...] As crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. [...] não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o

Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. [...] A infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a às variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico (Sirota, 2001, p. 18–19).

Corsaro (2011) defende que as crianças, desde o nascimento, já fazem parte da sociedade e, ao mesmo tempo, moldam e são moldadas por ela. Nesse contexto, a infância deve ser entendida como uma fase da vida com valor em si mesma, e não apenas como uma preparação para o futuro. Nesse contexto, a infância não pode ser reduzida a uma fase transitória da vida humana, todavia, deve ser entendida como uma construção social contínua e mutável (Sarmiento, 2013).

Em outro texto, Corsaro (2011) defende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos”; e que a infância é uma forma estrutural, um período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas”; mas também, “[...] uma categoria ou uma parte da sociedade, com classes sociais e grupos de idade” (Corsaro, 2011, p. 15).

Na sociedade contemporânea, a infância é frequentemente tratada a partir de uma perspectiva adultocêntrica, em que as crianças são vistas como seres subordinados aos adultos. Essa visão limita a compreensão da infância como uma categoria social independente, e reduz a participação das crianças nas decisões que afetam suas vidas. Sarmiento (2013) critica essa tendência e defende que as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais competentes, capazes de influenciar e participar ativamente na sociedade.

Segundo Sarmiento (2005), essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos:

Reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

A infância submetida a uma perspectiva adultocêntrica, é entendida como uma falta de experiência, imaturidade, como uma fase de dependência, ou como etapas de desenvolvimento seguidas de outras. Tais concepções explicam a primeira idade da vida como aquela em que a criança é inexperiente, ingênua, carente de autonomia e de responsabilidade, dependendo de ação adulta autoritária e controlada. Essa perspectiva anda na contramão do que preza a Sociologia da Infância, na qual defende que o desenvolvimento infantil é sempre um processo social e culturalmente construído.

Segundo Corsaro (2011), a criança faz parte da sociedade desde o seu nascimento como sujeitos ativos que produzem cultura afetando, e que os adultos apresentam dificuldades de entender essa construção sociológica em torno da criança.

Sarmento (2005) argumenta que a infância é frequentemente secundarizada, ou seja, deixada às margens das discussões sociais e políticas, sendo vista apenas como uma fase de transição para a vida adulta. Isso resulta em políticas públicas que negligenciam as necessidades específicas das crianças e não reconhecem seu papel como agentes sociais. Essa tendência de "secundarização" é fruto de uma visão adultocêntrica que vê as crianças como seres incompletos, em constante preparação para a vida adulta.

A Sociologia da Infância busca reverter esse quadro, promovendo uma maior valorização da infância e das contribuições que as crianças podem trazer para a sociedade.

Sarmento (2015, p. 35) enfatiza que:

[...] a promoção do estudo das crianças a partir das suas próprias práticas, culturas e ações, resgata-as do olhar pousado nos eixos, frequentemente maiusculizados, onde elas são colocadas como referentes secundários, a partir do papel que lhes é outorgado pelos atores adultos encarregues de, junto delas, promover a Educação, ou o Desenvolvimento, ou a Inserção Social etc. O corte com as visões adultocêntricas da infância é o correlato deste processo de assumir determinadamente as crianças e a infância como objeto de conhecimento.

O adultocentrismo se refere à tendência de interpretar o mundo exclusivamente a partir das perspectivas e valores dos adultos, minimizando ou ignorando as experiências e vozes das crianças. Na sociedade contemporânea, essa perspectiva continua a dominar as relações entre crianças e adultos. Para Sarmento (2008), o adultocentrismo nega às crianças a possibilidade de serem reconhecidas como atores sociais plenos, reforçando a ideia de que elas estão "em vias de ser", mas não são plenamente membros da sociedade, por conseguinte:

[...] as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são "o ainda não", o "em vias de ser", não adquirem um estatuto ontológico social pleno no sentido em que não são verdadeiros entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características (Sarmento, 2008, p. 20).

Um dos maiores desafios da Sociologia da Infância é superar a visão adultocêntrica e reconhecer as crianças como atores sociais competentes, capazes de produzir e interpretar a realidade de maneira única. As crianças, conforme Sarmento (2008), constroem significados a partir das suas interações com o mundo, influenciando e sendo influenciadas pelas dinâmicas sociais.

Para Sarmento (2005), a Sociologia da Infância percebe a criança como objeto principal da investigação sociológica, questionando toda a sociedade sob a ótica das crianças como sujeito de direito próprio, ampliando, assim, o conhecimento sobre a infância e sobre a sociedade de forma holística. Dessa forma, a infância passa a ser concebida como “uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (Sarmento, 2005, p. 12).

Essa abordagem tem implicações importantes para a forma como a infância é tratada na sociedade contemporânea. Em vez de ver as crianças como "em desenvolvimento", os estudiosos da Sociologia da Infância propõem que elas sejam vistas como sujeitos de direitos, participantes ativos nas decisões que afetam suas vidas e o mundo ao seu redor. Essa visão reforça a importância de políticas públicas que promovam a participação infantil em diferentes esferas da vida social, incluindo a educação, a cultura e a política.

Fernandes e Trevisan (2018, p. 124) apontam que:

[...] as crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa.

Além disso, os estudos da Sociologia da Infância destacam a heterogeneidade da infância. As experiências das crianças variam de acordo com o contexto social, cultural e econômico em que estão inseridas. Crianças de diferentes classes sociais, etnias e gêneros vivenciam a infância de maneiras distintas, o que torna fundamental uma análise que considere essas diferenças e respeite a diversidade das experiências infantis.

Na visão de Kuhlmann (2010, p. 30) é preciso considerar:

[...] a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

A superação do adultocentrismo e da secundarização da infância passa pela valorização das vozes e experiências das crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na construção da realidade social. Esse reconhecimento é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, em que as crianças possam exercer plenamente seus direitos e contribuir para a transformação do mundo ao seu redor:

Dessa forma, salientamos, novamente, que a Sociologia da Infância exerce um saber em relação aos modos de como as crianças estão para o mundo. A saber, [...] quando as crianças reconhecem que têm a capacidade de produzir seu próprio mundo

partilhando sem depender diretamente dos adultos, transforma-se a própria natureza do processo de socialização. Nunca mais predomina o relacionamento assimétrico entre adultos e crianças. As crianças começam de modo rotineiro a socializar-se umas às outras e aportes e experiências do mundo adulto são interpretadas em função das rotinas de uma cultura de pares de complexidade e autonomia crescentes (Corsaro, 2011, p. 134).

Nesse sentido, entendemos que os estudos da Sociologia da Infância continuam a ser essenciais para compreender as transformações sociais contemporâneas e para desenvolver políticas que reconheçam e valorizem a participação das crianças na sociedade. Eles não apenas apresentam a importância das crianças como atores sociais, mas também nos desafia a repensar as relações entre gerações, a organização social e as formas de participação na vida coletiva. Como educadores, nos compete estabelecer uma relação de confiança com as crianças, escutando-as, possibilitando-lhes voz. A partir dessas contribuições, é possível repensar a infância de forma a garantir que as crianças sejam vistas não como futuros adultos, mas como indivíduos plenos, com direitos e capacidades próprias.

2.2 CRIANÇA: SUJEITO DE DIREITOS NA LEGISLAÇÃO

Dando prosseguimento aos estudos sobre a Sociologia da Infância, trouxemos neste tópico um breve mapeamento do contexto histórico e político de documentos que promoveram avanços no entendimento da criança como sujeito de direitos. Os documentos e legislações analisados aqui, a partir da ótica da Sociologia da Infância, constituem-se relevantes para a transição da criança de “objeto de proteção” para sujeitos de direitos. Tendo em vista, a modernização das legislações ligadas a infância que rompe a visão de criança como adulto incompleto e passam a considerá-las como atores sociais capazes de participar, influenciar o meio e ter voz considerada em decisões políticas e sociais, como defendem (Marchi e Sarmiento, 2017).

A ideia de que a criança deve ser considerada um sujeito de direitos representa um avanço significativo no campo dos direitos humanos, tanto no contexto nacional quanto internacional. A sociedade brasileira, ao longo do século XX, presenciou importantes transformações nas políticas públicas voltadas para a infância, impulsionadas por organismos multilaterais como a UNICEF. Essas mudanças, no entanto, enfrentaram desafios, especialmente durante períodos de regimes autoritários, como o golpe de 1964.

No âmbito internacional, a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989, foi um marco para a constituição de uma infância que não mais se submete a uma visão assistencialista ou de mera proteção, mas que a reconhece como sujeito de direitos, com voz ativa na sociedade.

A construção normativa da infância sofreu diversos desenvolvimentos ao longo dos tempos, mas o século XX foi especialmente importante nessa definição sistemática, por meio de sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos. Esses documentos globalizaram-se e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (CDC), de 1989, instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial, tornou-se uma das expressões mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância (Marchi e Sarmento, 2017, p. 953).

Podemos observar que o texto da CDC “obriga os estados signatários a aplicarem os seus princípios em leis e na ordem interna dos países, de modo que tenham o maior impacto nos cotidianos das crianças” (Marchi e Sarmento, 2017, p. 954).

A questão dos direitos da criança, especialmente no que se refere ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, tem sido um tema central nas discussões sobre infância e sociedade nas últimas décadas. A partir dos estudos da Sociologia da Infância, vem se ampliando para um entendimento mais amplo e crítico sobre a infância e os direitos infantis, proporcionando uma visão que vai além da simples proteção, enfatizando o papel ativo da criança enquanto sujeito de direitos.

Neste contexto, é importante compreender como a legislação internacional e brasileira se construiu ao longo do tempo, refletindo essas transformações no entendimento da infância. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, foi um dos primeiros documentos internacionais a declarar a necessidade de proteção das crianças, estabelecendo que todos os seres humanos, independentemente da idade, devem gozar de direitos fundamentais. No entanto, foi apenas com a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989, que se consolidou a ideia de que as crianças são titulares de direitos plenos, e não meramente objetos de proteção. Fernandes (2009) reitera que a Convenção de 1989 representa uma “nova concepção sobre a infância”, ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, com direitos à proteção, à provisão e à participação. Esses direitos ficaram conhecidos como os três “P” (proteção, provisão e participação), que se tornaram fundamentais para a promoção de uma infância cidadã.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de

serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação (Sarmiento; Fernandes e Tomás, 2007, p. 192).

De acordo com o artigo 12 da CDC, "a criança tem o direito de expressar livremente sua opinião em todos os assuntos que a afetem, sendo suas opiniões devidamente ouvidas". Esta é uma inovação fundamental, pois, pela primeira vez, as crianças passaram a ser reconhecidas como agentes sociais plenos, com a capacidade de influenciar e participar das decisões sociais, políticas e familiares.

Isto implica tornar os direitos não uma mera formulação jurídica, mas uma verdadeira realidade social. Significa, outrossim, desenvolver uma concepção da infância que seja suficientemente abrangente para considerar a diversidade da infância, na perspectiva interseccional que cruze a condição geracional com a classe, o gênero, a etnia, a orientação religiosa, a orientação sexual e a condição urbana ou rural, a inserção no espaço mundial. Só isso permitirá resgatar a noção normativa da concepção meramente jurídica, que a consagra, para reconhecimento efetivo da criança como membro efetivo da sociedade (Sarmiento e Tomás, 2020, p. 26).

A convenção inovou ao garantir direitos fundamentais para crianças até os 18 anos, incluindo o direito à educação, à saúde, à liberdade de expressão e à participação nas decisões que afetam suas vidas. Essa mudança de paradigma foi essencial para que, no futuro, as crianças passassem a ser consideradas cidadãos com direitos constitucionais, e não apenas sujeitos de assistência. Segundo Perez e Passone (2010), as políticas voltadas à infância não eram mais centradas apenas em ações assistencialistas ou repressivas, mas incluíam também iniciativas de preservação da saúde e a participação da comunidade. Esse modelo foi uma tentativa de tratar a criança como um sujeito ativo, capaz de contribuir para o próprio desenvolvimento, com um olhar focado na saúde e bem-estar infantil, e não apenas na repressão.

As crianças passaram, sobretudo a partir da CDC e do desenvolvimento dos Estudos da Criança, especialmente da Sociologia da Infância - ainda que não tenham seguido caminhos equivalentes - a ser entendidas como atores sociais, sujeitos sociais e históricos, com uma identidade distinta do adulto; como membros ativos da sociedade, participando nos diversos espaços onde se movem e a infância caracterizada como uma categoria social autônoma e com direitos (Sarmiento e Tomás, 2020, p. 24).

No Brasil, a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988 e a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 também representaram marcos importantes no reconhecimento da criança como sujeito de direitos. A Constituição de 1988, ao estabelecer no Artigo 227 que "é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária" (Brasil, 1988), trouxe uma nova abordagem para a infância no país,

alinhando-se aos preceitos internacionais estabelecidos pela CDC. A partir da aprovação da CDC, o Brasil passou a incorporar, no âmbito jurídico, os direitos da infância, com destaque para a proteção contra abusos, a educação, a saúde e a participação social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, foi uma das maiores conquistas no campo dos direitos infantis, refletindo uma mudança significativa no entendimento da infância e da adolescência. Antes da promulgação do ECA, as crianças eram vistas como “menores”, sendo tratadas principalmente sob a ótica da proteção, em um modelo de tutela que as tornava objetos de cuidado, sem garantir-lhes, de fato, direitos. De acordo com Faleiros (2005), a ampla mobilização social foi o que permitiu a elaboração do ECA, e é essa mesma mobilização que deverá impulsionar a implementação de políticas públicas que atendam às reais necessidades das crianças, especialmente nas áreas mais carentes do Brasil.

[...] com o ECA, que considera as crianças sujeitos de direitos, e com o processo de democratização do país, houve mudanças de fato na articulação do desenvolvimento econômico desigual com as políticas para a infância. Na verdade, o reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos mudou o marco de referência legal, mas foi a ampla mobilização da sociedade pelos direitos infantojuvenis que propiciou a elaboração de novas políticas (Faleiros, 2005, p. 174).

A criação do ECA representou uma ruptura com esse modelo assistencialista, adotando uma abordagem de "proteção integral", conforme prevê o artigo 1º da lei: "Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente". O ECA reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, estabelecendo mecanismos legais para garantir a efetivação de seus direitos à saúde, à educação, à convivência familiar, à liberdade e à participação. Além disso, o ECA introduziu uma nova visão de proteção, que se preocupa não apenas com a segurança física e emocional das crianças, mas também com sua dignidade e liberdade, fundamentais para o pleno desenvolvimento de sua cidadania. O ECA não se limita a fornecer proteção, mas também propõe uma série de medidas para assegurar os direitos à saúde, educação, lazer e convivência familiar. A partir dessa legislação, a infância deixou de ser tratada como um objeto de proteção assistencialista e passou a ser vista como uma fase da vida com direitos próprios, como o direito à educação (Art. 53), à convivência familiar (Art. 19) e à participação social (Art. 227).

[...] As crianças são agora vistas como sujeitos de direitos, sendo os direitos de participação considerados centrais para os investigadores da infância, o que implica o repensar de práticas de investigação com crianças, que respeitem o seu estatuto, voz e perspectivas, que afinal, sejam mecanismos de construção de uma cidadania ativa (Fernandes e Trevisan, 2018, p. 124).

Considerando essas perspectivas legais, ancoradas nos estudos das infâncias, pelo viés da Sociologia da Infância percebemos avanços significativos permitindo que as políticas públicas de infância não apenas ofereçam proteção, mas também promovam a autonomia das crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos.

Essa perspectiva, de acordo com Marchi e Sarmiento (2017), desafia a visão tradicional que considera as crianças como “objetos” de proteção, e a reconhece como agentes de sua própria história, com voz ativa no mundo social.

Essa nova forma de entender o estudo da criança possibilita-nos reconhecer a infância como categoria geracional própria, as crianças a partir de suas alteridades como os múltiplos-outros, perante os adultos e ainda o balanço crítico das perspectivas teóricas que construíram o objeto infância como a projeção do adulto em miniatura ou como adulto imperfeito, em devir, constitui-se um esforço teórico desconstrucionista, da sociologia da infância (Sarmiento, 2005, p. 373).

Com o ECA, as crianças passaram a ser reconhecidas como cidadãos em um processo que ainda está em construção, mas que tem gerado avanços significativos. A garantia de direitos no Brasil, no entanto, enfrenta desafios concretos, como a desigualdade social e econômica, a violência e a exclusão, que muitas vezes impedem a efetiva implementação desses direitos. A desigualdade econômica, por exemplo, impede que muitas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade ou a cuidados médicos adequados, o que coloca em risco seu desenvolvimento físico e intelectual. A violência doméstica e a exploração infantil são outras questões que ainda afetam um número alarmante de crianças em diversas partes do Brasil. Isso demonstra que, embora o reconhecimento jurídico da criança como sujeito de direitos seja um avanço significativo, a efetivação desses direitos exige uma transformação profunda nas políticas públicas e na sociedade como um todo. A luta pelos direitos das crianças é, portanto, um processo contínuo, que exige o compromisso de todos os setores da sociedade para que as crianças possam realmente ocupar seu lugar de protagonistas e cidadãos plenos.

Pode-se concluir, assim, que no Brasil alcança-se um importante estágio em relação à defesa dos direitos de crianças e adolescentes. A legislação existente tem sido eficiente no sentido de trazer alguns preceitos básicos em relação às necessidades desses indivíduos. Uma das maiores dificuldades em se elevar as possibilidades de respeito e proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil está relacionada à questão de desigualdade social aqui existente. Um país tão grande, com tantas diferenças entre as suas regiões, ainda encontra barreiras no momento de fazer cumprir suas leis, de maneira igualitária, em todos os lugares (Nogueira, 2016, p. 515).

A mobilização da sociedade civil e o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a infância são essenciais para que os direitos da criança sejam efetivamente garantidos. A grande questão, não é apenas reconhecer a criança como sujeito de direitos, mas garantir que esses

direitos sejam efetivamente cumpridos. Sarmiento e Tomás (2020) observam que, apesar dos avanços legais, "a conquista de um corpo de direitos para as crianças ainda se apresenta como uma miragem", indicando que a plena efetividade dos direitos infantis é um desafio constante.

A criança como sujeito de direitos é uma conquista histórica que reflete uma transformação profunda nas relações sociais, políticas e jurídicas. A Sociologia da Infância, a partir dos estudos sobre a infância, proporciona uma nova forma de compreender a criança, não mais como um ser passivo de cuidados, mas como um sujeito ativo, com direitos plenos e capacidade de participação na sociedade.

A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladoras das realidades sociais em que se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento e não de simples objeto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais (Brostolin, 2023, p. 3).

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Brasil foram fundamentais para esse reconhecimento, mas a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios concretos, que exigem a mobilização da sociedade e a implementação de políticas públicas efetivas.

A construção de uma sociedade que respeite os direitos das crianças é um desafio, mas também uma necessidade urgente para a promoção de uma infância digna e emancipadora. O caminho para que todas as crianças possam exercer seus direitos de forma plena ainda está em construção, e é com base na reflexão crítica e na ação coletiva que podemos garantir um futuro mais justo e igualitário para todos. Garantir à criança seu lugar de ator social e sujeito de direito, com voz ativa é garantir seus direitos de provisão, proteção e participação, estabelecidos na CDC de 1989, na Constituição Brasileira de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

2.3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À NORMATIVIDADE ESCOLAR: HÁ ESPAÇO PARA SER CRIANÇA?

A visão que temos hoje sobre a infância e o reconhecimento do lugar da criança na sociedade é fruto de uma longa construção histórica. A relação entre a infância e a escola está solidamente consolidada na sociedade atual, onde a educação é reconhecida não apenas como um direito essencial das crianças, mas também como uma obrigação estabelecida em leis. Esse

tópico discute, com base na legislação vigente e nos avanços sociais que culminaram na obrigatoriedade do ensino, o impacto da escolarização obrigatória na construção da categoria infância e no desenvolvimento das crianças como sujeitos de direitos e se nessa normatividade há espaço para ser criança.

O direito à escolaridade é um dos principais pilares da infância contemporânea, configurando-se como uma experiência central na vida das crianças. Como afirma Qvortrup (2002), a escolarização é uma característica da infância enquanto categoria geracional, demonstrando que a escola não apenas educa, como também socializa e molda os sujeitos infantis dentro de normas e expectativas sociais.

No Brasil, a partir do século XX, a legislação nacional passou a regular a educação escolar, tornando-a um direito fundamental. Dessa forma, a normatividade escolar emerge como um dos principais elementos reguladores da vida infantil, estabelecendo padrões de conduta, disciplinamento e avaliação do aprendizado.

Para Brostolin (2023):

A normatividade infantil é uma construção histórica que nasceu na modernidade, mas se consolidou no século XX por meio de documentos legais nacionais e internacionais que regulam a vida das crianças e padronizam as relações entre os Estados, famílias e crianças. A Convenção dos Direitos das Crianças de 1989, a CDC, é a expressão mais significativa da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância (Brostolin, 2023, p. 5).

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito social fundamental. Esse marco legal, aliado à ampliação da obrigatoriedade da educação básica, garantiu maior acesso das crianças à escola. Historicamente, a infância foi ressignificada como uma fase crucial do desenvolvimento humano, sendo a escola o espaço privilegiado para essa formação.

O aspecto legal referente à escola e sua relevância para as crianças estabelece que a educação escolar é um direito delas. Esse direito foi consagrado pela Constituição de 1988, indicada no Artigo 6º que classifica como um direito social e, o Artigo 208, como um direito público. Sob uma perspectiva legal, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino e normatizando a vida das crianças, a exigência do ensino pode ser um dos sinais mais significativos para refletir sobre a aproximação entre a infância e a escola, passando a educação ser reconhecida como um direito delas.

A obrigatoriedade do ensino reflete a construção de um padrão normativo que associa a infância à escolarização. A infância, como categoria social, é caracterizada por restrições e direitos específicos. No Brasil, considera-se crianças os indivíduos de até 12 anos de idade,

sendo a educação escolar um direito e um dever. A obrigatoriedade do ensino reflete a construção de um padrão normativo que associa a infância à escolarização.

A normatividade que permeia a infância na contemporaneidade se estrutura em torno de diversas representações e obrigações, muitas das quais derivadas da modernidade (Sarmiento, 2005). A escola, ao definir comportamentos esperados das crianças, influencia não apenas seu papel como estudantes, mas também sua socialização mais ampla dentro da sociedade.

Diante dessa perspectiva, juntamente com a gradual elaboração e reconhecimento dos direitos infantis, estabeleceu-se a normatização dentro das instituições escolares, instituindo como função social da criança, aluna de uma escola, comportamentos que são previstos no ambiente escolar.

Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (Marchi e Sarmiento 2017, p. 953).

Os estudos da Sociologia da Infância sobre a normativa estabelecida à própria infância atual, isto é, as representações, os mandatos, as responsabilidades e as proibições que permeiam as práticas reconhecidas como típicas das crianças e das interações dos adultos surgidas com a modernidade, se sustentam em quatro “eixos estruturantes” que, conforme Sarmiento (2011), são:

- a escola pública, criada no final do século XVIII, com frequência obrigatória a partir da primeira metade do século XIX, constituindo-se em espaço institucional de pertença das crianças;
- a família nuclear que substituiu a outras formas de agrupamento familiar, assumindo-se como um espaço de vinculação e pertença afetiva da criança;
- a construção de um conjunto de saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, propagados por uma reflexividade institucional e associados a um conjunto de prescrições — de natureza médica, psicológica, pedagógica e comportamental —, que foi especialmente relevante para a Psicologia do Desenvolvimento e para a ideia da criança como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento;
- a administração simbólica, com a definição, implícita e explícita, de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (Sarmiento 2011 p. 586).

Neste contexto, percebemos que as transformações sociais oriundas da modernidade, resultaram na redefinição do papel das crianças na sociedade, que passaram a ser socializadas essencialmente por meio da família e da escola. Essas transformações também estão relacionadas à construção de um consenso coletivo sobre a importância da infância, considerada uma fase vital para o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, o crescimento de

instituições escolares no Brasil vem aumentando significativamente sejam elas da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, trazendo consigo, determinações a serem seguidas.

Como afirmam Losso e Marchi, 2011:

Assim, a construção moderna da infância como período de escolarização possibilitou, na prática, a multiplicação de creches e escolas como espaços orientados para as crianças como um grupo específico de idade. Neste movimento podemos encontrar a criação do “ofício de criança” e do “ofício de aluno” como prescrições normativas e comportamentais baseadas no conhecimento científico das necessidades e disposições das crianças em seu desenvolvimento (Losso e Marchi, 2011 p. 610).

Ocorre que as crianças vão moldando suas identidades conforme interagem com seus pais (como "filhos"), seus professores (como "alunos") e seus amigos (como "colegas"), pois compartilham normas dentro de diferentes sistemas sociais. Isso, por sua vez, contribui para uma definição mais ampla das condutas que se espera das crianças em relação ao seu desempenho como indivíduos, agentes autônomos e integrantes da sociedade.

Assim, “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar, é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’aquele dá origem: o “ofício de criança” (Sarmiento e Marchi, 2008 p. 97 - 98).

Ao ingressar na escola, a criança passa a ocupar um espaço social, tornando-se parte de um processo deliberado de transmissão de valores e conhecimentos coletivos, definidos politicamente, e se tornando o alvo de políticas públicas. A instituição escolar, ao investir a criança de uma condição pública e institucional, acaba por transformá-la em aprendiz, submetendo-a a um conjunto de regras, prescrições e avaliações que determinam seu comportamento. Essa mudança resulta na uniformização das formas de aquisição do conhecimento, que por vezes pode desconsiderar a singularidade de cada indivíduo, incluindo suas emoções, aspirações e experiências únicas. Dessa forma, a criança, ao entrar no espaço educacional, se ocupa dessas atividades que se caracterizam como um ofício, pois ao praticar determinada atividade, ela “trabalha” numa ocupação universalmente reconhecida: “ser aluno” (Perrenoud, 1995).

A concepção sobre a expressão “ofício de aluno” teve origem na obra do sociólogo da educação Phillipe Perrenoud (1995), mas foi também desenvolvida, posteriormente, nos trabalhos de Gimeno Sacristán (2005), e Manuel Sarmiento (2000).

Na escola, argumenta Perrenoud (1995), a criança participa de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com papéis institucionalmente prescritos. Ofício que vai sendo ensinado desde as rotinas e atividades da Educação Infantil ou

na expectativa cultural e socialmente ressignificada com seus pares (irmãs/os, amigas/os ou outros familiares). Na instituição escolar, a criança passa a ser reconhecida como “sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (Sacristán, 2005, p.139).

Esse "ofício" não se limita à assimilação do conhecimento formal, mas também inclui o aprendizado das normas de conduta e das expectativas institucionais. Dessa maneira, ser um "bom aluno" não significa apenas demonstrar desempenho acadêmico satisfatório, mas também adaptar-se ao jogo escolar, cumprindo suas exigências e rituais. O “papel de aluno” pode ser resumido, de maneira geral, como a “incorporação das regras do jogo” na educação. A criança, então, tem a tarefa de se moldar e de absorver a cultura escolar (Sarmiento, 2011).

A escola criou uma ligação singular com o saber, uniformizando os métodos de ensino e aprendizado, sem às vezes levar em conta as diferenças individuais, sociais ou culturais. Nesse cenário, a criança absorve valores sociais e participa ativamente na construção de uma identidade que se vincula a um contexto específico de tempo e espaço.

Sob essa ótica, Losso e Marchi (2011) afirmam que: “Na escola a criança incorpora valores sociais e participa da construção de um papel que se refere a um tempo e espaço determinados. Essa incorporação acontece, portanto, através das relações que ela estabelece com o meio escolar” (Losso e Marchi, 2011 p. 606- 607).

No entanto, é essencial reconhecer que o "ofício de aluno" não esgota todas as dimensões da infância. As crianças possuem potencialidades e formas de expressão que extrapolam os limites da escola, manifestando-se em múltiplos espaços e contextos.

Conforme enfatiza Sarmiento (2005), a infância persiste mesmo diante das adversidades mais extremas, pois é parte essencial da condição humana. As crianças continuam a brincar, a imaginar e a se expressar, independentemente das circunstâncias que as cercam. Em vista disso, compreender a realidade infantil em sua totalidade é um compromisso fundamental da educação, que deve ir além dos limites da sala de aula e abarcar todos os espaços de convivência escolar.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância aponta alguns caminhos, como: estudar a criança como protagonista das suas vivências; perceber a criança como sujeito social de pleno direito; discutir a existência de barreiras impostas pela normatividade escolar; e entender que a criança vive numa sociedade na qual as regras são ditadas por adultos, porém, elas desenvolvem seus saberes mesmo participando da reprodução cultural do mundo dos adultos (Sarmiento, 2013).

A interseção entre a infância, a educação e a normatividade escolar evidenciam a forma como a sociedade estrutura as vivências da infância. A educação obrigatória, assegurada como

um direito social, atua também como um meio de controle das infâncias, definindo critérios para o desenvolvimento e a socialização. Compreender esse processo é crucial para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas que respeitem a diversidade das infâncias e assegurem o pleno exercício do direito à educação. Nessa conformidade, podemos afirmar que a escola é, de fato, um espaço da infância, embora não seja o único, já que a família também desempenha esse papel. No entanto, em um contexto social, a escola se destaca como o espaço primordial da infância e das crianças.

No exercício desse olhar compreendemos que a escola precisa ser um local de convivência autêntica com as crianças, possibilitando que elas se vejam como sujeitos de direitos e se manifestem de modo legítimo. Para alcançar isso, é essencial reavaliar as práticas educacionais, assegurando que o aprendizado aconteça de maneira significativa em todos os espaços escolares. Somente dessa forma poderemos promover uma educação, que valorize a individualidade de cada criança e reconheça sua participação ativa na sociedade.

2.4 PROTAGONISMO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

O protagonismo infantil, conforme a abordagem da Sociologia da Infância, enfatiza a criança como portadora de direitos, agente social e participante ativa na formação de sua própria trajetória. Esse conceito desafia a visão convencional que a considera apenas como um espectador da aprendizagem, apresentando-a em vez disso como criadora de cultura e titular de uma voz autônoma na sociedade. Neste ponto, abordaremos a questão do protagonismo infantil como um compromisso ético e pedagógico, que exige uma escuta atenta das crianças, um olhar sensível e a valorização da diversidade das infâncias.

De acordo com Friedmann (2017), o conceito de protagonista:

[...] vem do latim “protos” - principal, primeiro, e de “agonistes” – lutador, competidor. No teatro e no cinema se utiliza muito este conceito para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento (Friedmann, 2017, p. 40).

Sob a perspectiva das Artes, referir-se ao termo protagonista, isto é, ao personagem central em que a narrativa, o enredo e o espetáculo se concentram. Ao transcrever essa ideia para o âmbito educacional, fundamentados na Sociologia da Infância, sustentamos que as crianças devem ser vistas como protagonistas, tanto em seu processo de ensino-aprendizagem

quanto na elaboração de pesquisas científicas envolvendo a infância. Pois, as crianças não apenas compreendem a sociedade e a si mesmas de maneira única, como utilizam esse entendimento para mediar suas experiências cotidianas, Sarmiento (2005).

O protagonismo infantil se refere à ideia de que as crianças são agentes ativos na sociedade, sendo vistas como detentoras de direitos e participantes na criação do conhecimento e da cultura. Dentro da Sociologia da Infância, esse conceito desafia a visão convencional que considera a criança um ser passivo, ao destacar sua autonomia e habilidade de se expressar.

Para Sarmiento e Marchi (2008), a Sociologia da Infância destaca o protagonismo na criança, naquilo que nela se difere de outras gerações, em oposição ao olhar adultocêntrico, tornando-a seres sociais reconhecíveis e respeitados em todas as suas características.

Ao mesmo tempo que as crianças são vistas como submissas a autoridade adulta, elas produzem cultura e participam da construção cultural da sociedade que vivem, assim demonstram que são competentes e capazes dentro de cada etapa de seu desenvolvimento (Brostolin, 2023).

A partir desse olhar, ou seja, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonistas da sua prática social que produz saberes e cultura, defendemos a ideia de uma prática pedagógica que considere esse olhar sobre a concepção de criança e, a partir desse pensar, repensar a ação pedagógica.

Barbosa (2007) destaca que as crianças não devem ser compreendidas como seres homogêneos e abstratos, mas sim como indivíduos singulares, com experiências e trajetórias distintas. A infância, portanto, é heterogênea e diversa, influenciada por diferentes contextos históricos, culturais e sociais. Essa concepção reforça a importância de uma escola que reconheça e valorize a participação ativa das crianças no processo educativo.

Ver a criança como um agente social implica reconhecer seu status como sujeito de direitos, com autonomia e capacidade de reflexão crítica. Ao invés de serem apenas objetos das práticas pedagógicas, as crianças devem ser vistas como protagonistas do processo educativo, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento e para as decisões que afetam suas vidas. Essa visão destaca a importância de um trabalho pedagógico que tenha como foco a criança, valorizando sua participação e suas experiências no contexto escolar.

Nesse contexto, Tiriba (2018) afirma:

Para desenvolver metodologias de trabalho comprometidas com a educação de pessoas que sejam sujeitos de seus corpos e de seus movimentos, antes de qualquer

coisa, seria necessário assumi-las como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem. Pois as crianças vão construindo conhecimentos, valores, afetos a partir de sua experiência com o mundo. Experiência vivida num universo de corpos que tocam, olham, cheiram, comem, escutam. Corpos que sentem o mundo, leem o mundo [...] (Tiriba, 2018, p. 248 - 249).

Discutir o protagonismo é abordar a totalidade de direitos, envolvendo atores sociais que possuem suas próprias características e opiniões. Para Liebel (2021), o protagonismo é observado quando as crianças elaboram uma relação solidária com intuito de executar seus interesses e requerer seus direitos. “[...] o protagonismo torna-se uma realidade por meio de relações de respeito e apoio mútuo [...], as raízes do protagonismo infantil estão baseadas nas suas vivências quotidianas” (Liebel, 2021, p. 418).

Para Barbosa (2007) investigar o protagonismo das crianças é uma forma de contribuir para a luta pelos seus direitos, em suas palavras defende:

[...] uma escola para/com/das crianças, compreendo-as como produtoras de cultura, ativas, portadoras de direitos e, acima de tudo, indivíduos singulares. Por isso, falar do protagonismo das crianças se torna, aqui, um convite para olharmos para cada criança como um ser humano único e com direito a ter sua história de vida narrada a partir de suas especificidades (Barbosa, 2007, p. 1065).

Ao reconhecer as crianças como detentoras de direitos e protagonistas de suas próprias jornadas, é fundamental que a escola se converta em um ambiente de diálogo, experimentação e envolvimento ativo. Nesse cenário, o papel dos educadores deve se reinventar, deixando de lado métodos tradicionalmente autoritários e adotando abordagens que incentivem a participação e a autonomia infantil. Proporcionar um espaço que favoreça o protagonismo das crianças implica uma atitude de respeito às suas diversas formas e lógicas de entendimento. Essa visão demanda uma escuta atenta a suas vozes, respeitando sua maneira de se expressar e valorizando sua capacidade de contribuir para a construção do conhecimento.

Isso permite tematizar a docência não mais por uma visão meramente adultocêntrica e cognitivista de transmissão de conhecimento, mas buscar construir um significado para ela com base nas práticas cotidianas dos/as professores/as, pois entendeu-se que estas produzem uma riqueza de conhecimento que deve ser ponto de partida para o aperfeiçoamento da própria docência, bem como no que as próprias crianças expressam no movimento da vida cotidiana nas instituições educativas (Martins Filho e Martins Filho, 2022 p. 268).

Martins Filho e Martins Filho (2022) ressaltam que o trabalho pedagógico deve reconhecer as crianças como cidadãs participativas, com potencialidades e protagonismo, provocando uma nova abordagem no pensar e agir dos educadores. Isso significa reconhecer as crianças como protagonistas de sua aprendizagem e de sua construção social, permitindo que

exercem sua autonomia e capacidade de interpretação da realidade. Para tanto, numa perspectiva da Sociologia da Infância, importa que as crianças sejam consideradas, enquanto sujeitos sócio-histórico e cultural, com direitos, especificidades e linguagens próprias de seu desenvolvimento.

Nas palavras desses autores,

Fica clara a importância dos adultos lançarem um olhar e uma escuta atenta para as manifestações das crianças, assim como para desenvolver a sensibilidade para conhecer os universos culturais infantis, a fim de permitirem que os meninos e as meninas se comuniquem, que estabeleçam relações sociais, pelas quais possam enunciar seus sentimentos, pensamentos, sonhos, atitudes, enfim suas múltiplas linguagens, em consideração à intensidade dos relacionamentos que eles/as estabelecem entre si, captando as diversas dimensões que compõem o sujeito humano e, principalmente, sem anular a riqueza das potencialidades, dos desejos e da subjetividade das crianças (Martins Filho e Martins Filho, 2022 p. 272).

Criar um ambiente que favoreça o protagonismo infantil implica adotar uma atitude de respeito pelas diversas maneiras e lógicas que caracterizam as crianças. Esse protagonismo se fundamenta nas vivências diárias dos pequenos e se revela de variadas maneiras, seja no contexto escolar, nas interações familiares ou nos momentos de brincadeira.

Conforme apontado por Sarmiento (2005), as crianças devem ser vistas como produtoras de cultura, sendo necessário respeitar suas linguagens próprias e especificidades no desenvolvimento de suas aprendizagens. O protagonismo infantil deve ser incentivado a partir da escuta atenta das crianças, de seus gestos, olhares, expressões e múltiplas formas de comunicação. “É escutando que aprendemos a falar com eles [ou elas]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]” (Freire, 2007, p. 111) e, dessa forma, o coloca em posição de horizontalidade, considerando-o como sujeito de direito.

Observamos que a abordagem escolar sob essa ótica se configura como uma iniciativa que estimula a participação mais engajada da criança no processo de aprendizado. Isso ocorre porque possibilita vivências, investigações, e debates, estabelecendo uma interação dialógica entre a criança, o saber, a cultura e seus pares. “Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – dos seus cotidianos” (Friedmann, 2017, p. 44).

Promover o protagonismo infantil envolve ouvir as crianças por meio de todos os sentidos, com suas imagens, gestos, olhares e a diversidade de expressões que utilizam. Acreditamos que, ao considerar essas formas de comunicação, há oportunidades para uma

participação significativa das crianças, evidenciando seu papel ativo no ambiente escolar e sua atuação social durante o processo educacional.

Confirmamos uma proposição da Pedagogia contemporânea que tem custado caro aos pesquisadores da infância: o entendimento das crianças como sujeitos socialmente ativos, cidadãs participativas e com potencialidades e protagonismo. Tal proposição, no que concerne o exercício da docência, provoca a necessidade de pensarmos em outra abordagem para o pensar e o agir pedagógicos dos professores e das professoras (Martins Filho e Martins Filho, 2022, p. 266).

Nossas reflexões se voltam para diferentes experiências infantis, que consideramos fundamentais para entendermos as expressões das crianças e o protagonismo que elas exercem em sua individualidade. É importante cultivar um olhar atento e uma escuta cuidadosa em relação às crianças nas escolas, reconhecendo seu papel preponderante e respeitando-as como agentes sociais capazes de construir conhecimento.

Para que o protagonismo infantil seja efetivo, é fundamental que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos dos espaços onde vivem e convivem, construindo seus conhecimentos por meio da interação com o mundo e com seus pares. “O protagonismo infantil possui um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o ‘status’ social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos” (Friedmann, 2017, p. 41).

Na esfera educacional, isso implica em assegurar que as crianças possam expressar suas opiniões e sejam incluídas nas decisões que influenciam sua aprendizagem e seu dia a dia. Esse reconhecimento se concretiza por meio da escuta atenta dos adultos, do respeito às diferentes formas de comunicação das crianças e da valorização das diversas experiências que elas têm. Reafirmamos a importância de uma escola que respeite o direito das crianças de serem protagonistas de suas próprias jornadas educativas, de estarem plenamente inseridas no mundo, compreendendo-o, atribuindo significado e o redescobrimo.

Dessa forma, ratificamos a urgência de uma escola que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de participar, questionar e transformar. Ao garantir espaços de escuta, respeito e valorização de suas vivências, a escola fortalece seu papel como ambiente de desenvolvimento integral e cidadão.

A partir dessas premissas, abre-se um novo caminho de reflexão de como as práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização podem, de fato, materializar o protagonismo infantil? Na próxima sessão propomos discutir e caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME - CG, a partir de um olhar atento às ações concretas que promovam uma alfabetização significativa, dialógica e centrada na criança, considerando os desafios e as possibilidades presentes no contexto dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CRIANÇA PROTAGONISTA E A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIREITOS

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais na trajetória educacional e social do indivíduo, que transcende a aquisição de um código e abrange a inserção da criança em um universo de práticas sociais da leitura e da escrita.

A escola, enquanto organizadora das ações de alfabetização e letramento, deve proporcionar um ambiente acolhedor e promotor de transformação social, que permita a vivência das infâncias e incentive a reflexão sobre as concepções de brincadeira, leitura e escrita. O desafio reside em criar condições de aprendizagem agradáveis e significativas, mediadas pelo diálogo, a escuta e o acolhimento, valorizando a autoria e a expressão da criança, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos.

Desse modo, esta seção tem como objetivo discutir e caracterizar as práticas pedagógicas na alfabetização e aprofundar a discussão sobre a alfabetização e o letramento, não apenas como aquisição de habilidades técnicas, mas como uma prática que estimule o protagonismo infantil, que reconhece a importância da ludicidade e valoriza as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo que as crianças trazem consigo.

3.1 ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SINGULAR NA TRAJETÓRIA

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós (Couto, 2009, p.55).

O tempo das crianças é cheio de oportunidades e momentos especiais que fazem parte do seu crescimento. Elas têm uma maneira ativa de viver e explorar o mundo ao seu redor. Para elas, o tempo não é medido como o nosso, dos adultos, com horas e minutos, mas sim pela intensidade das experiências que vivem. As crianças veem cada momento de forma única, diferente da forma como nós, adultos, percebemos o tempo. Nesse contexto, percebemos que

as instituições educacionais trabalham com uma certa uniformidade no tempo e uma cronologia da vida, onde o foco está no desenvolvimento de habilidades que preparam as crianças para o futuro, por vezes esquecendo de olhar para as manifestações infantis, suas identidades e singularidades, suas interações, cuidando para que se envolvam ativamente e se sintam incentivadas a compartilhar suas experiências de infância. É claro que essas experiências e suas relações sociais vão contribuir para a vida adulta das crianças, mas isso se torna parte do cotidiano quando há propostas que se baseiam em uma Educação Integral e humanizada. Conforme destaca Kuhlmann (1998):

A infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte de suas vidas e de seu desenvolvimento (Kuhlmann Jr., 1998, p.30).

Entendemos a importância de antes de iniciarmos nossa conversa sobre alfabetização, objetivo precípua dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a necessidade de discutir sobre o processo de transição dos alunos que estão saindo da Educação Infantil e entrando no Ensino Fundamental, pois nela surgem desafios, como o de reconhecer as particularidades de cada criança e como elas vivenciam a infância.

A Educação Infantil é uma etapa muito importante na formação da criança, e está voltada para as vivências e experiências lúdicas do mundo dos adultos e do faz de conta. E quando pensamos na preocupação com a transição dessas etapas, pensamos em assegurar os direitos das crianças, pressupondo que a educação desempenha um papel essencial na libertação das relações culturais, sociais, políticas e econômicas, considerando os contextos que foram se formando ao longo da história (Freire, 2015). “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26), assumindo o papel de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem na construção e aquisição do conhecimento.

Sendo assim, é importante refletir nos caminhos para enfrentar os desafios que surgem na transição dessas etapas e na construção de uma sociedade mais justa e democrática, que valorize a dignidade humana. Com isso, refletir sobre o papel das crianças e das infâncias nos ambientes educacionais, analisando, também, as possibilidades e determinar formas de estruturar e oferecer suporte às crianças nessa fase de transição de etapas. Em outras palavras,

é necessário identificar o que pode ser desenvolvido entre diferentes etapas desse processo de transição.

Na infância, a entrada no ambiente escolar representa um dos processos mais significativos de transformação na vida da criança. Esse momento marca a transição do contexto familiar para a experiência coletiva, dando início ao processo de socialização ampliada e à educação formal. A transição e a continuidade na educação formal se configuram como fatores determinantes para garantir o êxito na aprendizagem ao longo da vida.

Oliveira-Formosinho; Formosinho e Monge (2016), corroboram com essa discussão quando afirmam:

[...] a transição entre o espaço familiar e as respostas educativas, sobretudo, casa/creche, creche/jardim de infância e deste para o 1º ciclo do ensino básico deve garantir a apropriação das aprendizagens e ser securizante para a criança e todos os cuidadores envolvidos (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016, p. 6).

Quando falamos em transição, entendemos como um processo que envolve aprendizagem e mudança. Ou seja, qualquer fator que atue como elemento de transição na vida do indivíduo resultará em algum tipo de aprendizado e modificação. No contexto das crianças, a transição entre diferentes etapas educacionais implica numa dinâmica de descontinuidades e continuidades. Destaca-se, entre essas dinâmicas, a questão do tempo e do espaço. O período vivido pelas crianças na Educação Infantil não se replicará no primeiro ano do Ensino Fundamental, onde elas enfrentarão um novo processo de socialização característico dessa fase. Essa etapa não se assemelha à experiência da Educação Infantil, uma vez que envolve um trabalho de alfabetização e escolarização mais estruturado. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) estabelece e orienta a implementação de um planejamento curricular em todas as etapas da Educação Básica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), apresentando um detalhamento aprofundado dos objetivos de aprendizagem, afirmando que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 55).

Piva (2019) ressalta a importância de direcionar atenção às transições cotidianas que se manifestam dentro de um mesmo contexto educativo, uma vez que estas influenciam o processo de aprendizado, indo ao encontro da afirmação que expõe: “os processos de transição que as crianças vivenciam têm muita influência no seu crescimento e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho e Monge, 2016, p. 9).

Nesse sentido, é fundamental considerar a forma como as transições diárias são abordadas e se há o respeito ao processo individual da criança, sendo os educadores promotores de diálogo, exercendo a função de mediador(a) do progresso das crianças dentro do espaço de ensino e aprendizagem, valorizando a capacidade criativa e inventiva, reforçando a ideia de que as crianças são protagonistas na construção de suas próprias infâncias. Para Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016), a transição e a continuidade em educação se constituem como um fator determinante para assegurarmos o sucesso em uma aprendizagem ao longo da vida.

Para Sarmiento (2003):

Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa (Sarmiento 2003, p. 01).

A partir do exposto, observamos que os processos de transição não se desenvolvem de maneira espontânea; requerem planejamento, conceituação, experimentação e avaliação, a fim de serem adaptados às características das crianças, seus contextos e culturas. Conforme afirmado por Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge (2016), as transições necessitam de elaboração cuidadosa e planejamento estratégico.

Destacamos que o debate acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais não é recente, tendo se iniciado com a promulgação da Lei Federal nº 11.274 (Brasil, 2006), que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Mais recentemente, houve modificações na LDBEN (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), a qual regulamentou a obrigatoriedade de matrícula na rede escolar a partir dos quatro anos de idade e a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de crianças de seis anos pertencentes às classes populares serem introduzidas a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção (Brasil, 2007, p. 61-62).

Kramer (2006), em sua contribuição ao documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos, afirma que a “Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (Kramer, 2006, p. 22). A autora enfatiza a relevância da afetividade no contexto educacional, ressaltando a importância do intercâmbio entre os diferentes segmentos e a valorização de uma linguagem comum, frequentemente subestimada no 1º ano do Ensino Fundamental, referindo-se especificamente ao ato de brincar. Em consonância com essa proposição, afirma Nascimento (2007, p.30):

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

O processo de transição entre etapas, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017), demanda atenção para assegurar um equilíbrio nas mudanças implementadas. Essa abordagem visa garantir a integração e continuidade nos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diversas relações que elas estabelecem com o conhecimento, além da natureza das mediações em cada etapa. É importante destacar que a significância dessas discussões está evidenciada no Art. 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009).

Ou seja, o que preconiza os documentos é que o aprendizado nessas etapas deve ser compreendido não como um ato isolado “mas como um processo que abre portas para a cultura, a democracia, a solidariedade e a humanidade. A educação é uma porta para a cultura e para a democracia” (Oliveira-Formosinho; Formosinho; Monge, 2016). Ao considerarmos a educação como uma potencialidade para a democracia, é fundamental analisar o papel das crianças na sociedade e como elas participam desse processo. Isso inclui, também, um trabalho pedagógico que prioriza o atendimento integral à criança.

A expansão do Ensino Fundamental para nove anos implica não apenas na alteração da idade mínima para ingresso, mas também no compromisso dos responsáveis pela realização da

matrícula, na exigência de permanência de nove anos para a conclusão do ciclo e na redução dos índices de exclusão e fracasso escolar.

Quando a criança ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, é pertinente considerar a continuidade dos processos de aprendizagem, levando em conta as diversas significações atribuídas pelas crianças e o tempo não linear de cada uma delas na aquisição de conhecimento.

Essa abordagem é corroborada pelos principais documentos, diretrizes e normativas oficiais que orientam esse nível de ensino. Porém, a preocupação com a alfabetização, nessa fase, é uma realidade de todos os profissionais e, de fato, deve ser, pois também é exigência dos documentos normativos que a criança aprenda a ler e a escrever nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 61).

Essa afirmação é complementada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010 que aponta: “[...] 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, p. 28).

Arroyo (2013) nos provoca a reflexão sobre o período da infância além da idade cronológica de seis anos:

Por que reduzir o termo Educação Infantil apenas a crianças de 4 e 5 anos? A intenção será estendê-la de 0 a 4 anos, mas e a infância de 6 a 10 anos que está no Ensino Fundamental, não tem direito a ser reconhecida no tempo da infância e ter direito a essa riqueza de diretrizes de formação plena? (Arroyo, 2013, p. 209).

Reconhecemos que, conforme estipulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a infância abrange indivíduos de 0 a 12 anos, ou seja, aqui no Brasil ela transcende a esfera da Educação Infantil, indicando que suas necessidades em termos de cuidado e educação devem ser atendidas tanto em creches e pré-escolas quanto durante o Ensino Fundamental. A estruturação do trabalho pedagógico com crianças requer, portanto, uma abordagem intencional por parte do adulto, que deve observar, registrar, propor, instigar, respeitar e qualificar as experiências vivenciadas pelas crianças, em um contexto temporal e espacial caracterizado por vivências, saberes e interações. Também destacamos a importância do trabalho pedagógico

desenvolvido com crianças considere as especificidades de cada etapa do desenvolvimento, promovendo uma transição articulada entre elas. Essa transição, no entanto, não implica em uma antecipação das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, mas sim na capacidade do Ensino Fundamental de acolher adequadamente as crianças, respeitando suas vivências e ritmos (Campos et al., 2011).

O respeito às infâncias constitui uma preocupação constante na Educação Infantil; no entanto, é necessário desenvolver continuamente estratégias dinâmicas que ofereçam à criança um ambiente acolhedor e seguro, além de sensibilidade em relação à infância inserida no contexto escolar, independentemente da etapa.

Entendemos que é essencial promover um processo de transição que possibilite acolhimento, sensação de pertencimento e, principalmente, construção conjunta com as crianças, colocando-as no centro da intencionalidade pedagógica. É estabelecer estratégias de acolhimento tanto para as crianças quanto para os docentes, visando a construção da nova etapa educacional com base nos conhecimentos e habilidades já adquiridos pelas crianças. Essa perspectiva deve considerar a continuidade do percurso educativo e das aprendizagens.

Kramer (2006) contribui com essa afirmativa quando expressa que:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (Kramer 2006, p. 22).

Considerar esse diálogo, implica refletir sobre as escolas e seus participantes além dos testes e currículos padronizados, programas e avaliações externas, buscando que esses espaços se tornem locais onde as experiências da infância e da docência se ampliem em direção a múltiplas possibilidades de autoria e criação. Estabelecendo relações de aprendizado entre as diferentes etapas, como também proporcionando formações continuadas para atendimento a essas demandas educacionais contemporâneas, assim como, a melhor compreensão da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3.2 ESCOLA: ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

“[...] crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. E a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade” (Corsaro, 2011, p. 15).

Neste tópico iremos discutir a alfabetização como elemento fundante da escolarização e a escola como a organizadora das ações de alfabetização e letramento. Bem como, o reconhecimento da criança como protagonista e sujeito de direitos dentro das instituições de ensino que trabalham com crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento de uma prática educativa envolve a experiência e a atenção em se reconhecer presente no mundo. Antes de qualquer aprendizado, o conhecimento escolar passa pela realidade e pela percepção das crianças, que trazem consigo suas culturas, experiências e visões de mundo. Para reforçar essa afirmação, nos apoiamos em Corsaro (2011) que diz:

A participação das crianças nas **rotinas culturais** é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (Corsaro, 2011, p. 32).

Para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem significativos, é fundamental que se conheça e compreenda a criança como um indivíduo cultural, crítico e criativo, atuante em diversos contextos. A infância deve ser entendida como uma condição intrínseca ao ser criança, o que implica a garantia de direitos que pertencem a esse grupo etário. Esses direitos devem ser assegurados por meio de vivências, experiências e práticas pedagógicas significativas, demandando a criação de espaços adequados para sua efetivação.

Diante da afirmação de que as crianças são agentes e criadoras de uma cultura própria, é fundamental proporcionar-lhes liberdade, segurança e autonomia para a vivência de suas descobertas. Essa abordagem permite que possam expressar suas interpretações e modos de existir no mundo, possibilitando aos adultos o aprendizado e a compreensão das infâncias. Sarmento (2007) afirma que a infância:

[...] é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmento, 2007, p. 36).

Desde o nascimento, a criança ocupa um espaço específico no sistema de relações sociais. Inicialmente, essa criança estabelece uma relação mais próxima com a manipulação dos objetos presentes em seu entorno e com seu grupo familiar. Com o tempo, essa interação evolui para a inserção em outros grupos sociais. Na fase escolar o universo da realidade humana se expande para a criança, a partir de uma convivência em instituições, integrando a um círculo social mais amplo, representado pela escola. Brandão (1982, p. 116) afirma que, “ninguém escapa do processo educativo: em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós participamos da educação em diversos aspectos: para aprender, ensinar ou aprender-e-ensinar”. Para saber, agir, ser ou conviver, diariamente incorporamos elementos da vida à educação.

Para o atendimento a essa demanda, as escolas adotam e implementam medidas legais decorrentes de alterações nas políticas públicas, as quais impactam diretamente a vivência dos indivíduos envolvidos no contexto escolar. Barbosa e Delgado (2012) apontam que:

É importante que a escola, seja ela de educação infantil ou de ensino fundamental, permita a vivência das infâncias para as crianças e que as professoras tenham oportunidade de refletir sobre suas concepções de infância, brincadeira, escola, leitura, escrita e educação (Barbosa e Delgado, 2012, p. 125).

Na infância, a entrada no ambiente escolar representa um dos processos mais significativos de transformação na vida da criança. Este momento marca a transição do contexto familiar para a experiência coletiva, dando início ao processo de socialização ampliada e à educação formal.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental se concentram na alfabetização e no letramento, conforme estabelecido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017). Essas etapas constituem fundamentos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois facilitam a aquisição de habilidades que possibilitam a compreensão e assimilação de conhecimentos mais complexos ao longo do processo escolar.

Luck (2009) aponta que:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (Luck, 2009, p. 20).

Os processos de alfabetização e letramento geralmente compreendem uma fase de formação e aquisição de conhecimentos por parte das crianças, predominantemente durante o período de escolarização, que inclui a inserção da criança no ambiente escolar nos dois

primeiros anos do Ensino Fundamental. Teberosky e Tolchinsky (2002) argumentam que esse processo está relacionado aos estímulos experimentados na escola, bem como às experiências advindas do ambiente familiar. Dessa forma, evidenciam a importância de práticas pedagógicas que integrem elementos lúdicos nesse estágio, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento.

Dessa maneira, ao ser introduzida ao ambiente escolar, a aquisição de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita será promovida por meio de experiências diárias. Nesse contexto, Nascimento (2007, p. 30) afirma:

Considerar a infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.

Ao longo do tempo, diante da necessidade crescente de aprimorar a formação de crianças e jovens para enfrentarem os desafios sociais, as instituições de ensino têm elaborado currículos que incorporam uma ampliação progressiva dos conteúdos a serem abordados. Além disso, cada área do conhecimento define seus próprios programas e atualiza suas demandas, impulsionada pelos avanços científicos e pelas novas funções atribuídas aos cidadãos em suas sociedades.

Este apontamento ilustra uma reflexão, analisando o espaço educacional e os indivíduos envolvidos na sua constituição enquanto ambientes de ensino e aprendizagem. Entendemos que o primeiro passo deve ser direcionado à construção de uma educação que seja acolhedora e promotora de transformação social. Para tanto, é fundamental identificar e aproveitar o conhecimento já adquirido ou reconhecido, buscando estratégias eficazes para esse propósito. Como afirmado na BNCC (2017):

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2017, p. 58-59).

Segundo Barreto (2004), as instituições escolares passaram a enfrentar desafios decorrentes às mudanças propostas pelas reformas legislativas educacionais. Essas alterações ampliam a complexidade da estrutura institucional, influenciam o funcionamento das escolas, o desenvolvimento do currículo e a formação docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto em que a cultura pedagógica vigente tende a ser impactada.

Acerca do que expõe Santos e Azevedo (2016), a alfabetização e o letramento constituem elementos essenciais na educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, representando uma das metas mais relevantes e prioritárias nesse estágio de desenvolvimento infantil. Além disso, configuram-se como desafios pedagógicos relevantes para os profissionais da educação que atuam nessa etapa.

Nesse sentido, Sores (2000) compreende que a abordagem do “alfabetizar letrando”, envolve a implementação de ações voltadas ao aprimoramento do conhecimento linguístico, com o objetivo de capacitar o indivíduo a interagir com a escrita e a linguagem por meio de usos reais contextualizados em situações específicas.

O ingresso da criança na cultura escrita ocorre desde a Educação Infantil e não pode ser negligenciado ou omitido, visto que as crianças já convivem com uma sociedade letrada e interagem continuamente com ela. Dessa forma, estão expostas à escrita e aos seus usos muito antes de iniciarem o processo formal de escolarização.

Ferreiro e Teberosky (1986) argumentam que, na sociedade contemporânea a criança convive com a estrutura escrita, aspecto que atua como facilitador e estímulo ao desenvolvimento infantil, além de prepará-la para distinguir as manifestações externas de seu contexto social e cultural.

Soares (2004) afirma que, no processo de alfabetização e letramento podem ocorrer dificuldades; destacando a importância de ensinar não apenas a leitura e a escrita, mas também a promoção de práticas sociais relacionadas ao uso dessas habilidades. Dessa forma, as crianças devem sentir-se motivadas a aprender a ler e escrever, compreendendo a função social desse conhecimento.

O acesso ao ambiente educacional, especialmente na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visa atender à finalidade constitucional de garantir a universalidade do direito à educação, promovendo a continuidade do processo educativo, com ações pedagógicas voltadas à valorização da leitura, da escrita e do desenvolvimento de competências matemáticas e de outros conhecimentos que se ampliam ao longo do tempo. É fundamental que tais

aprendizagens sejam promovidas por meio de práticas pedagógicas que adotem abordagens lúdicas, facilitando o processo de aquisição de conhecimentos. Por ludicidade nos amparamos nas palavras de Kishimoto (1996), ao afirmar que a ludicidade:

[...] possibilita a quem vivência momentos de fantasia e de realidade, de autoconhecimento e conhecimento do outro, estende-se, não apenas ao produto da atividade, ou o que ela dela resulta, mas a própria ação. O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real (Kishimoto, 1996, p. 32).

Ressaltamos que a ludicidade deve ser compreendida não apenas como um momento de lazer no ambiente escolar, mas como uma estratégia pedagógica que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Ao promover a criação de ambientes lúdicos, os educadores proporcionam oportunidades para a aprendizagem de forma prazerosa e autônoma, estimulando a curiosidade e o interesse pelo conhecimento.

Contudo, é imprescindível que as atividades lúdicas sejam planejadas e implementadas em conformidade com os objetivos pedagógicos, considerando os conhecimentos prévios e o desenvolvimento das crianças, assim como as habilidades a serem abordadas. A atuação do educador é essencial na mediação dessas atividades, promovendo a reflexão, a análise crítica e a construção de conhecimentos. A identidade docente do professor alfabetizador é construída continuamente, sendo possível ao profissional se aprimorar por meio de uma busca constante pelo desenvolvimento pessoal e pela excelência no relacionamento com os estudantes. A formação permanente promove oportunidades inéditas de aprofundamento na compreensão da amorosidade, do respeito aos educandos e da troca contínua de conhecimentos, além de estimular processos coletivos de reflexão e ação.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2014, p. 230).

Nesse modelo de organização, a inclusão e o acolhimento das crianças devem ocorrer em ambientes escolares considerados agradáveis e favoráveis à aprendizagem. Compreendemos que essa inserção deve ser vista como um processo dinâmico, no qual a cultura escolar é percebida como um espaço em constante movimento e transformação, formando um cenário onde as práticas sociais possam ser experimentadas e desenvolvidas.

Nos ambientes escolares as crianças devem receber atenção e se envolver ativamente nas interações propostas. É fundamental que busquemos um equilíbrio e, ao mesmo tempo,

construamos com as crianças a partir do que elas trazem e desejam. Para isso, nós, professores e professoras, precisamos refletir sobre como podemos criar condições de aprendizagem que sejam agradáveis e significativas. Entendemos que é um grande desafio estar com 25 ou mais crianças no mesmo espaço, interagindo com equilíbrio e focado nas infâncias. Que para esse envolvimento acontecer é necessário diálogo, escuta, acolhimento, sentimento de pertencimento, de respeito e de humanização, como proposto por Freire (1996, p.27): “[...] quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.”

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

A alfabetização representa um processo interativo que envolve, além da aquisição do conhecimento linguístico, a internalização de elementos culturais, práticas sociais e mecanismos de comunicação.

Nesse tópico vamos tratar da alfabetização analisando as legislações e documentos normativos que regulamentam a educação e a alfabetização no Brasil, visando identificar os principais marcos legais e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas e as políticas públicas nesta área.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, a educação constitui um direito universal, sendo incumbência do Estado e da família promovê-la e incentivá-la. Sua implementação visa ao desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e proporcionando qualificação para o mundo do trabalho, mediante a colaboração da sociedade.

Ressaltamos que a Constituição de 1988, no seu artigo 208, anterior à Emenda nº 53/2006, estabelecia a educação como dever do Estado, incumbindo-o de assegurar vagas no Ensino Fundamental, de caráter obrigatório e gratuito, para todos os cidadãos. Além disso, responsabilizava-se por garantir o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos de idade. Nesse contexto, a obrigatoriedade de escolarização abrangia apenas o Ensino Fundamental, que tinha início aos sete anos e término aos catorzes anos, totalizando oito anos de duração. A norma também determinava um nível de ensino específico para a faixa etária de zero a seis anos. Contudo, não impunha obrigatoriedade na matrícula dessa faixa etária; cabia ao Estado oferecer Educação Infantil sempre que houvesse demanda.

O período de redemocratização iniciado em 1985 foi marcado por avanços significativos no campo das mobilizações em defesa da educação, bem como na formulação de políticas educacionais pelo Governo Federal e pelos governos estaduais.

Sob essa ótica, destacaram-se as primeiras experimentações com os ciclos de aprendizagem, sendo a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, caracterizada pela unificação das duas primeiras séries. Essa iniciativa esteve fundamentada em mobilizações sociais e no planejamento de ações governamentais voltadas à promoção da educação, considerando que a responsabilidade pelo ensino público de primeiro e segundo graus era atribuída aos entes estaduais.

Para Barretto e Sousa (2005), a utilização do termo 'ciclo' para designar formas de organização escolar não seriadas se consolidou apenas em meados da década de 1980. A partir desse período, a nomenclatura expandiu-se em diversas variantes como ciclo básico, de alfabetização, de aprendizagem, de progressão continuada ou de formação, refletindo as particularidades de cada proposta pedagógica.

No que concerne aos resultados da política de alfabetização por ciclos ou seriada, Barretto e Sousa (2005, p. 682) baseados em uma revisão de trabalhos produzidos sobre as políticas de ciclo no contexto da educação brasileira, destacam que não existem evidências que a introdução do ciclo de alfabetização no Brasil comprometeu o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. As autoras destacam que outros fatores impactam o fluxo de aprovação dos estudantes, tanto nas escolas que ofertam a alfabetização no sistema seriado quanto nas que ofertam em ciclo, dentre eles, as condições de desenvolvimento econômico e social das regiões, das especificidades das redes e escolas públicas.

Em decorrência das alterações promovidas pela Constituição Federal de 1988, as políticas públicas direcionadas às infâncias passaram a estimular debates, especialmente no âmbito da pesquisa educacional, com foco na promoção da equidade e autonomia das crianças. Tal processo contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais empática e participativa.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa legislação estabeleceu diretrizes municipais para o atendimento dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo a criação do Conselho Municipal, do Fundo Municipal e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, atribuindo aos entes municipais a responsabilidade pela proteção dessa faixa

etária. O ECA passou a representar uma resposta às demandas sociais por políticas públicas mais efetivas voltadas ao cuidado e à proteção de crianças e adolescentes.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, aprovada em 20 de dezembro de 1996, após quase uma década de debates, consolidou as experiências anteriores relacionadas ao Ciclo Básico de Alfabetização e à progressão continuada nas diversas redes de ensino. Além disso, proporcionou a expansão de novos projetos pedagógicos. Em seu artigo 23, a legislação regula a organização da Educação Básica, determinando que ela possa ser estruturada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos letivos, grupos não seriados com base na idade ou competência, ou por outros critérios organizacionais diversos” (Brasil, 1996).

Um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destinados ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. O primeiro ciclo compreende as duas primeiras séries, enquanto o segundo abrange a terceira e quartas séries. A adoção do modelo por ciclos se fundamentou na lógica de promover continuidade, relevância e utilidade no processo de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 1998).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destacou-se a importância de fundamentar o ensino de Língua Portuguesa na abordagem do texto como elemento central do processo de aquisição da linguagem. Dessa maneira, buscou-se promover uma formação que integrasse práticas de letramento ao ensino da língua portuguesa.

Posteriormente, em 2005, foi instituído o Programa Pró-letramento, destinado à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O nome do programa evidencia a ênfase na abordagem do ensino da linguagem por meio de práticas de letramento, ou seja, a partir dos textos e diversos gêneros textuais previstos no currículo escolar, sempre orientados pelo princípio de que o texto deve ser o eixo central na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em resumo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA foi pioneiro ao trazer a teoria da psicogênese para a formação em larga escala fundamentados teoricamente na psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e nos estudos de Telma Weisz (Stieg e Araújo, 2017). Enquanto o Pró-Letramento amparado pela abordagem do letramento, popularizada no Brasil por Magda Soares, integrando a alfabetização com práticas sociais de leitura e escrita ampliou a discussão e estendeu a formação para a área

de matemática. Essa concepção de letramento trazida por Magda Soares configura-se como uma tentativa de conciliar disputas teóricas entre os defensores do construtivismo e os defensores do método fônico (Perovano e Costa, 2017, p.167). Ambos foram programas de formação continuada de professores alfabetizadores, com mais semelhanças do que diferenças em termos de estrutura, mas com ênfases teóricas distintas.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam em sua teoria que as crianças criam hipóteses para entender o sistema de escrita alfabética. A partir dessa teoria as metodologias, métodos e práticas de alfabetização passaram a considerar a perspectiva e percepção das crianças, sendo assim, superando em alguma medida uma visão adultocêntrica de como a compreensão do sistema de escrita pode ser ensinado pelos professores e compreendido pelas crianças.

Por sermos seres construídos socialmente, a presença da escola e a mediação dos professores se tornam elementos essenciais no processo de aprendizagem. Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 27) “o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que as crianças passam a ser respeitadas como sujeitos de direitos os quais incluem um ensino baseado nos ritmos e processos de desenvolvimento cognitivos próprios das crianças.

Em consonância com essa teoria, Soares (2020) em sua obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, propõe uma abordagem integrada e simultânea para a alfabetização e o letramento. Essa proposta pedagógica sugere que o ensino do sistema de escrita alfabética seja conduzido em conjunto com a prática de diferentes gêneros textuais, suas aprendizagens e aplicações nas práticas sociais, incluindo atividades de leitura, compreensão e produção textual.

Ademais, contempla ações voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética, desenvolvimento da consciência fonológica, reconhecimento das letras, estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, assim como a apropriação das normas ortográficas, entre outras atividades relacionadas ao processo de alfabetização. Essa metodologia já foi testada empiricamente, apresentando resultados positivos, sendo aplicada com êxito no município de Lagoa Santa, Minas Gerais, fundamentada em diversas pesquisas educacionais (Soares, 2020).

O Projeto de Lei nº 144 (Brasil, 2005), elaborado sob determinação do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade, com prazo de implementação até 2010 por parte dos municípios, estados e do Distrito Federal. Dessa forma,

o ingresso de crianças e estudantes na etapa passou a ser obrigatório entre os seis e catorze anos. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos seria implementada gradualmente, resultando na alteração da faixa etária dos estudantes para seis a catorze anos, configurando-se como uma expansão ocorrida no início da trajetória escolar.

Em 2006, foi promulgada a lei nº 11.274, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, estabelecendo a ampliação do Ensino Fundamental para uma duração total de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Até o ano de 2013, somente o Ensino Fundamental apresentava obrigatoriedade. Em 2013 foi promovida uma alteração na Lei nº 9.394/1996 mediante a Lei nº 12.796/2013, que antecipou a obrigatoriedade da matrícula na escola para crianças a partir de quatro anos de idade.

Dessa forma, fica estabelecido no Brasil, a estrutura do sistema de educação regular, conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo composta pela Educação Básica, que abrange as seguintes etapas: Educação Infantil, destinada ao cuidado e à educação de crianças de 0 a 5 anos; Ensino Fundamental de nove anos, para crianças de 6 a 14 anos; e o Ensino Médio, que constitui a etapa final da Educação Básica para jovens de 15 a 17 anos.

O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório e com duração de nove anos, é oferecido gratuitamente na rede pública de ensino, tendo início aos seis anos de idade. Sua finalidade é promover a formação básica do cidadão (Brasil, 2006).

A BNCC (2017) prevê que:

Ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos/participantes entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (Brasil, 2017, p. 59).

Para fundamentar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o Ministério da Educação (MEC) publicou três relatórios que orientaram essa expansão. Esses documentos buscaram responder às dúvidas mais frequentes relacionadas à nova legislação, além de

apresentar argumentos baseados em pesquisas acadêmicas que apoiam a extensão dessa etapa de ensino. Dentre as justificativas apresentadas, destacam-se:

a) a observação de que um número expressivo de crianças nessa faixa etária, especialmente pertencentes às camadas médias e altas, já estavam inseridas no ambiente escolar — seja na Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental — diferentemente da maioria da população brasileira, na qual, conforme dados do IBGE de 2000, apenas 15% dessas crianças estavam frequentando a escola;

b) uma estratégia delineada pelo MEC para ampliar o atendimento a um maior contingente de estudantes que não estavam contemplados na faixa etária de oito anos para o ensino obrigatório do Ensino Fundamental.

Conforme o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação* (Brasil, 2009), os objetivos consistem na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, tendo como metas específicas:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Brasil, 2009, p. 5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010) estabeleceram que os três primeiros anos dessa etapa devem ser entendidos como um bloco pedagógico único, com ênfase principal na alfabetização e no letramento. Esse documento orienta que as ações pedagógicas nessa fase devem se direcionar ao desenvolvimento dessas competências. Passou-se a reconhecer que o processo de alfabetização não se encerra em um único ano, sendo necessário um período de três anos para a efetiva alfabetização dos estudantes. Nesse contexto, as crianças em fase de alfabetização completariam esse ciclo aos oito anos de idade. As políticas públicas no setor educacional passaram a concentrar esforços na formulação de programas voltados à formação de professores alfabetizadores, com o objetivo de promover o letramento escolar.

Nesse contexto, em 2012, foi implementado o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual a orientação metodológica do processo de alfabetização foi consolidada sob a abordagem do letramento, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a reestruturação do Ministério da Educação já no governo Michel Temer, as disputas ideológicas no campo da educação promoveram políticas públicas mais alinhadas a pautas conservadoras e mercadológicas. Em consequência disso, em 2017 foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, de acordo com Ponce (2018), priorizou interesses alheios a uma educação emancipatória, atropelando demandas urgentes como a melhoria da infraestrutura pública e a valorização docente. O processo de discussões acerca da BNCC pós impeachment foi marcado por uma celeridade antidemocrática, distanciou-se da construção coletiva, que vinha acontecendo, para atender a dois eixos centrais: a lógica mercantil de grupos empresariais no setor educativo e a função de contenção social, que acaba por perpetuar as desigualdades estruturais.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização passou a ter duração de dois anos, compreendendo o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, o período dedicado à alfabetização no Brasil se configura em um ciclo de dois anos, diferindo do anterior ciclo de três anos previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e executado pelo PNAIC. A referida base curricular também se alinha a uma política educacional que promove a alfabetização sob a perspectiva do letramento. Esse documento é que norteia e embasa o Referencial Curricular da REME/ CG e que as escolas da Rede Municipal de Campo Grande trabalham. Além disso, o documento em questão também aponta que:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (Brasil, 2017, p. 58).

A BNCC (2017) destaca a importância dos letramentos múltiplos e recomenda a implementação de práticas pedagógicas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental que

envolvam o trabalho com multiletramentos. Esses se referem à utilização de textos produzidos por diferentes recursos semióticos e digitais, como vídeos, imagens impressas, sons e variados tipos de letras. Tal abordagem abrange uma multiplicidade de linguagens, práticas sociais e culturais, compreendendo tanto textos impressos quanto mídias audiovisuais, links, plataformas da internet e programas de computador, considerando a diversidade cultural presente nesses contextos.

Em 2018 foi lançado o Programa Mais Alfabetização, que manteve a mesma orientação, enfatizando que os processos de alfabetização e o ensino da disciplina de Língua Portuguesa fossem conduzidos na perspectiva do letramento. Dessa forma, pode-se afirmar que, nos últimos anos, as políticas públicas de alfabetização no Brasil têm sido orientadas pela proposta da alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesta perspectiva, Soares (2020, p. 27) afirma que letramento se refere à,

capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou para informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Soares (2002) sugere a utilização do termo letramentos no plural, com o objetivo de destacar que distintas tecnologias de escrita promovem distintas modalidades de letramentos, resultando em variadas formas de expressão textual tanto em suporte papel quanto digital, incluindo múltiplas semioses. Tal perspectiva implica na necessidade de desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para os docentes, a fim de que possam atuar efetivamente frente às novas práticas educativas, as quais implicam não apenas uma única forma de letramento, mas diversas práticas de letramento.

Em 2019, com a mudança do governo, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril daquele ano. Segundo seu artigo 2º, inciso IV, deve-se dar ênfase ao ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: (a) consciência fonêmica; (b) instrução fônica sistemática; (c) fluência na leitura oral; (d) desenvolvimento do vocabulário; (e) compreensão leitora; e (f) produção escrita (Brasil, 2019). Dessa maneira, evidencia-se a adesão ao método fônico na formulação da Política Nacional de Alfabetização.

Mais uma vez a mudança no cenário político muda os rumos da educação e da alfabetização trazendo uma nova política, que é apontada por Viana, Costa e Cunha (2022) por um discurso científico importado que desconsidera a tradição intelectual brasileira na qual a instrumentalização da alfabetização se dá pela imposição de apenas um método de alfabetizar, o método fônico. Essa postura revela a educação como um campo de disputa ideológica, no qual a política educacional é alterada sem discussões para atender interesses ligados ao grupo no poder, em detrimento da construção coletiva e nacional do conhecimento.

A visão de alfabetização presente no documento não valoriza a identidade e o protagonismo da criança. Em vez de tratar a leitura e a escrita como ferramentas sociais e formas de expressão, o texto reforça uma ideia de que o aprendizado acontece em etapas rígidas e mecânicas.

De acordo com Morais (2012), tal como Soares (2004), não existe um único método de ensino que consiga abranger toda a complexidade do processo de alfabetização, que envolve conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, pedagógicos e psicolinguísticos. Além disso, para que o processo seja mais efetivo, é importante usar uma combinação de diferentes métodos e técnicas pedagógicas. Isso ajuda a garantir que as crianças adquiram as habilidades básicas de leitura e escrita durante a fase de alfabetização. Nesse período, atividades que ensinam o sistema de escrita alfabética, junto com práticas de leitura, produção de textos e exercícios de consciência fonológica, são fundamentais para o aprendizado. No pensar de Soares (2004):

[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (Soares, 2004, p. 15).

Em 2023, com o novo governo, foi revogado a Política Nacional de Alfabetização e instituída por meio do Decreto 11.556 de 12 de junho de 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, tendo como objetivo assegurar que todas as crianças brasileiras aprendam a ler e a escrever até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, há um foco especial em alfabetizar as crianças do 3º, 4º e 5º anos, que apresentaram lacunas de aprendizagem decorrentes do período pandêmico.

Diante do exposto, com todas essas mudanças nas normativas que regem as políticas públicas da alfabetização brasileira, além das mudanças já estabelecidas, e de tentativas de alfabetizar as crianças, percebemos a necessidade de implementações de políticas públicas que foquem em investimentos para melhorias na infraestrutura das escolas, recursos tecnológicos, materiais didáticos, valorização da carreira dos professores como programas específicos de formação para os profissionais que ensinam a ler e escrever. Essas ações podem contribuir para promover avanços na qualidade do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Sob essa ótica, entendemos que a escola deve transcender barreiras físicas e burocráticas para se tornar um horizonte de possibilidades. Para viabilizar uma educação das infâncias baseada em um currículo integrador, Moreira (2019) “propõe uma inversão necessária na qual a estrutura escolar não deve delimitar a infância; pelo contrário, é a compreensão da essência da infância que deve moldar e definir os contornos da instituição escolar.”

3.4 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AMPLIANDO O OLHAR PARA O PROTAGONISMO

A alfabetização e o letramento configuram-se como processos fundamentais na trajetória educacional e social do indivíduo. A compreensão desses fenômenos vai além da mera aquisição de um código, envolvendo a inserção da criança em um universo de práticas sociais da escrita e da leitura. A relevância desta discussão reside na necessidade de repensar as abordagens pedagógicas ampliando o olhar para a valorização do protagonismo infantil nos processos de alfabetização e letramento o que envolve elementos da formação inicial e continuada dos docentes que atuam nessa área e os prepare para os desafios de uma prática complexa e “multifacetada” (Soares, 2004).

A prática docente na alfabetização é um complexo entrelaçado de saberes. Para Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas integra diferentes saberes e relações. O saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36). Essa concepção valoriza os saberes da experiência, que complementam e ressignificam os conhecimentos formais, adaptando a prática pedagógica às realidades escolares.

A epistemologia da prática profissional dos professores, que estuda os saberes utilizados no cotidiano do trabalho, é fundamental para entender essa dinâmica. Tardif (2002) classifica esses saberes em: formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. A articulação desses saberes é condição “*sine qua non*” para a prática docente, exigindo uma formação abrangente e consciente.

A atividade profissional do professor é um espaço de produção e transformação de saberes, desmistificando a dissociação entre teoria e prática. A “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes” (Tardif, 2002, p. 237). Dessa forma, a formação do docente está sempre em construção, com o conhecimento teórico da formação inicial agregado com seus momentos presenciais, se desenrolando ao longo da carreira docente com as formações continuadas e experiências vivenciadas produzindo saberes e afetando suas práticas.

Para Soares (2010), a formação inicial do professor alfabetizador é crucial, defende a necessidade de uma formação específica ou maior carga horária nos cursos de Pedagogia, dada a complexidade da alfabetização. Aspectos essenciais incluem domínio da língua portuguesa, formação sociolinguística, psicolinguística e fonológica, além de conhecimento de literatura infantil e gêneros textuais.

Frigerio e Behrend (2024) defendem que a formação continuada, por sua vez, deve ser particular e sintonizada com as realidades da sala de aula e as proposições teóricas. É fundamental que favoreça a reflexão crítica e a atualização dos professores. Soares (2013) caracteriza a alfabetização como um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da codificação, abrangendo a construção de significados e a inserção da criança em práticas sociais da escrita. Para isso, o professor precisa entender as etapas do desenvolvimento infantil, promovendo um ensino fundamentado e sensível.

Frigerio e Behrend (2024) ressaltam a importância da formação continuada, pois a habilidade de ensinar não é inata. O aprendizado e desenvolvimento profissional devem ser permanentes. Imbernón (2010) corrobora, afirmando que a realidade educacional exige uma mudança radical na forma de exercer a profissão. Ou seja, a formação deve ser adaptada ao contexto e promover a colaboração entre professores, superando o individualismo. Os professores devem ser sujeitos ativos de sua formação enriquecendo a experiência de aprendizagem dos alunos.

Soares (2013) destaca a especificidade da formação do alfabetizador, que exige compreensão das facetas psicológicas, linguísticas, sociolinguísticas e dos condicionantes sociais, culturais e políticos. Freire (2007) complementa, enfatizando a autonomia do professor como agente transformador, que, ao ser capacitado, desenvolve um conhecimento crítico-reflexivo.

Concordamos com Frigerio e Behrend, (2024) quando afirmam que algumas políticas tiveram importante papel na formação continuada de professores alfabetizadores, como o PROFA (Brasil, 2001), Pró-Letramento (Brasil, 2012) e PNAIC (Brasil, 2017). Também concordamos com as críticas a políticas que priorizam métodos de alfabetização como foco principal e desconsideram as diversas possibilidades e saberes construídos ao longo de muitas pesquisas, observações e práticas, como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019.

A ampliação do olhar na alfabetização vai além da técnica, incorporando a dimensão social e cultural da leitura e escrita. Por essa ótica, pode-se afirmar que o uso social da linguagem torna necessário o domínio do código alfabético. Reforçando essa visão Leal e Ferraz (2005, p. 13) avaliam que,

[...] o aprendizado da técnica só fará sentido se ele se fizer em situações sociais que propiciem práticas de uso. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la, afirma Soares. Nesse sentido, o uso social é que dá sentido ao domínio da técnica. No entanto, o domínio da técnica (relacionar som/grafia, reconhecer letras, codificar, usar o papel, usar o lápis etc.), mas também o domínio do uso nas práticas sociais, as mais variadas, importam em duas aprendizagens distintas, em termos de processos cognitivos e de objetos de conhecimento. Esses processos são distintos, mas indissociáveis, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

A apropriação da língua escrita e suas práticas sociais requerem da escola, tal como das práticas dos alfabetizadores, posturas pedagógicas que reconheçam que as experiências sociais suscitam para o domínio do código alfabético do idioma (Leal; Ferraz, 2005).

Cabe ressaltar que além da formação inicial e continuada, o livro didático utilizado contribui para ampliar ou limitar aspectos das práticas docentes o que em alguma medida pode limitar a ampliação do olhar para as possibilidades. Silva (2005, p. 147) aponta que a utilização de textos artificiais que não estão contextualizados com a realidade das crianças dificultam a inserção da criança nas práticas sociais da escrita de forma significativa. Desse modo, a importância da alfabetização enquanto conceito contribui para o entendimento do uso competente da leitura e escrita. Soares (2004, p. 11) destaca o perigo de se tentar fazer uma "reinvenção da alfabetização", em suas palavras: "é preciso, a esta altura, deixar claro que

defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”.

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, pois a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, que são interdependentes e indissociáveis (Soares, 2004, p. 14). A alfabetização se desenvolve em contexto de letramento, e o letramento depende da aprendizagem das relações fonema-grafema.

Em síntese, é necessário reconhecer a especificidade da alfabetização como apropriação do sistema da escrita, desenvolvê-la em um contexto de letramento, utilizar “múltiplas metodologias” (diretas e incidentais) e reformular a formação dos professores para enfrentar o fracasso escolar (Soares, 2004, p. 16).

Cerdas (2022) defende que o protagonismo da criança na alfabetização é crucial para uma prática pedagógica ampliada que respeite a criança como sujeito e produtor de cultura. As interações discursivas na sala de aula são o espaço-tempo em que ensinam e aprendem mutuamente, e a qualidade dessas relações depende da mediação do professor e da escuta da fala ativa das crianças. A autoria do professor no planejamento deve valorizar a produção de discursos em sala, não ofuscando as vozes das crianças como sujeitos do processo de aprender a língua escrita.

Nessa mesma linha Corais (2019, p.156) destaca que,

É no ato de escritura, no desejo de materializar seu discurso em texto escrito, que a criança vai adentrando o mundo da escrita, [...] vai se constituindo como escritora e leitora de textos, como um sujeito sócio-histórico que busca compreender o mundo ao se apropriar da linguagem escrita, reconhecendo-se como cidadã.

Concordamos com Cerdas (2022) quando aponta que promover a autonomia da criança se dá pela criação de situações que permitam seu desenvolvimento. Atividades como contação de histórias, com a participação dos alunos, possibilitam comunicação, interação e aprendizagem mediadas pela literatura infantil, ampliando o repertório de textos e estimulando a oralidade. Em conformidade com Colello (2014, p. 175), que destaca a importância de romper “[...] com a dicotomia entre o ler e escrever, propondo um fluxo contínuo de escritas que pedem para serem lidas e leituras que subsidiam a produção textual”. Dessa forma, permite a criação de um sentimento de pertença das crianças leitoras e escritoras junto à comunidade escolar proporcionando diálogos, quando podem expressar suas impressões e interpretações.

Cerdas (2022, p. 11) apresenta outras possibilidades para garantir o protagonismo das crianças utilizando a produção coletiva de textos, no seu dizer, "essa produção coletiva possibilitou a reflexão sobre a escrita tanto do ponto de vista de aspectos como ortografia, gramática, pontuação, quanto em relação ao sentido do texto, à medida que foi sendo elaborado". Mesmo em textos simples, a escrita coletiva demonstra ampliação de repertório e atualização de histórias com elementos do cotidiano infantil. Os alunos acessam e dialogam com diferentes discursos, produzindo seus próprios, revelando impressões e encantamento pela literatura.

A ampliação do olhar na alfabetização a partir da visão de Soares (2004), Cerdas (2022), e Leal e Ferraz (2005) torna importante a indissociabilidade entre aquisição do código e desenvolvimento de habilidades de uso da língua em práticas sociais. Essa perspectiva desafia abordagens tradicionais e a artificialidade de materiais didáticos, propondo uma reinvenção da alfabetização que integre técnica e sentido.

Outras estratégias pedagógicas que exploram o protagonismo da criança como procedimento didático para o processo de alfabetização e letramento são destacadas mais uma vez por Cerdas (2022), como o trabalho com gêneros textuais e a utilização de atividades que permite as crianças aprenderem corrigindo sua escrita em discussões em grupo, com mediação qualificada do professor, dando sentido a esses momentos sem apagar a capacidade de expressão e criação da criança. A priorização da voz do aluno em todas as propostas didáticas – conversas, rodas de leitura, produções artísticas, escrita individual e coletiva – reforça a compreensão de que a prática alfabetizadora prima pela expressão, diálogo, protagonismo e autoria da criança.

Por fim, o protagonismo da criança é central para uma alfabetização significativa. Práticas docentes que estimulam a autoria, o diálogo e a participação ativa dos alunos, como as descritas por Cerdas (2022) e Corais (2019), são essenciais para que a criança se constitua como leitora e escritora. A promoção de um ambiente onde a voz da criança é priorizada contribui para a apropriação contextualizada e significativa da língua. Em suma, uma prática de alfabetização e letramento ampliada e efetiva depende de uma formação docente sólida e reflexiva, que capacite o professor a estimular o protagonismo da criança, promovendo uma aprendizagem transformadora.

Com base nas discussões teóricas e nos marcos legais apresentados, a próxima seção terá como objetivo estabelecer uma interlocução entre os dados produzidos na pesquisa de

campo e o referencial teórico estudado. Buscamos, assim, compreender as concepções acerca das práticas pedagógicas que alfabetizam e o protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento, bem como identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ALFABETIZAM E O LUGAR DO PROTAGONISMO NAS INFÂNCIAS

Esta seção tem como objetivo estabelecer uma interlocução entre os dados produzidos na pesquisa de campo e o referencial teórico estudado visando, com isso, compreender as concepções acerca das práticas pedagógicas que alfabetizam e o protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento.

Os dados produzidos na pesquisa de campo foram organizados de acordo com a abordagem da análise de conteúdo de Bardin (2016). A partir dessa abordagem é possível categorizar dados para posterior análise. Bardin (2016) afirma que essa “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Bardin (2016) compreende a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 50).

Dessa forma, foi possível elencar as categorias e subcategorias por meio da incidência das respostas das professoras entrevistadas, as quais apresentamos e analisamos com base na Sociologia da Infância de Sarmiento (2011, 2013). Entretanto, também utilizamos os pressupostos de alfabetização e letramento de Soares (2003, 2016), Morais (2012) e Ferreiro e Teberosky (1999); assim como, o entendimento de práticas pedagógicas de Tardif (2012, 2014) e Franco (2012, 2016).

As discussões apresentadas nessa seção abrangem, também, as observações das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras registradas em Diário de Campo, bem como, registros fotográficos desses momentos.

Com base nos objetivos da pesquisa e nas pesquisas documental e bibliográfica acerca da temática, foram estabelecidas categorias de análises, *a priori*: “concepção de alfabetização e letramento”; “práticas pedagógicas que alfabetizam”; “interesses e participação”; e “protagonismo infantil”. Após organização dos dados da pesquisa de campo as categorias foram condensadas em três. Também surgiu a necessidade de elencar subcategorias de análises com base no Diário de Campo e na incidência das respostas das participantes entrevistadas,

observando os princípios da exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade presentes na teoria da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Desse modo, elaboramos um quadro que apresenta as categorias e suas respectivas subcategorias, as quais serviram, ainda, para organizar a sequência dos tópicos que dividem essa seção.

As categorias de análise e subcategorias ficaram definidas conforme o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6- Categorias e subcategorias

CATEGORIA 1: Concepção de alfabetização e letramento			
Subcategorias			
Alfabetização além dos códigos		A relação entre alfabetização e letramento	
CATEGORIA 2: Práticas pedagógicas que alfabetizam letrando			
Subcategorias			
A rotina e a utilização de materiais visuais como práticas de letramento	A oralidade, leitura e o trabalho colaborativo	A abordagem lúdica e a utilização de jogos na alfabetização	Sequências didáticas e projetos didáticos
CATEGORIA 3: Protagonismo da criança e a sua participação na aprendizagem			
Subcategorias			
Ambiente pedagógico que estimula a participação		A garantia do direito de voz e de escuta das crianças no Ensino Fundamental	

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2025.

4.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os processos de alfabetização e letramento costumam passar por uma fase de formação e aquisição de conhecimentos, especialmente voltada às crianças. Na maior parte das vezes, esses momentos acontecem durante o período de escolarização, quando a criança começa a desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita.

Entendemos como Soares (2016), quando afirma que a escrita constitui um objeto cultural que desempenha funções sociais reconhecidas pelas crianças desde as etapas iniciais de desenvolvimento. Essas experiências incluem o contato com a língua escrita em ambientes familiares, comunitários, digitais, religiosos e diversos contextos sociais.

A autora caracteriza a alfabetização como um processo cognitivo que abarca o conhecimento e o domínio do sistema de escrita alfabética. Porém, afirma que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis, que o ensino do sistema de escrita alfabética acontece de forma integrada com diferentes gêneros textuais, suas aprendizagens e seu uso nas práticas sociais cotidianas. Isso inclui atividades de leitura, compreensão e produção de textos, sempre considerando o entendimento do sistema de escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica, o reconhecimento das letras, as relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas), além do aprendizado das normas ortográficas.

Dessa forma, Soares (2020) defende que:

[...] para pensar a alfabetização na perspectiva do letramento em contextos escolares é preciso entender que: alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura, produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Pensando na alfabetização e no letramento que acontecem na prática social de uma escola de tempo integral, como a que foi pesquisada nesse estudo, defendemos que o espaço escolar seja dialógico e democrático. Que nesse ambiente, as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e integradas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-o mais significativo, corroborando o pensamento de Soares (2020), quando afirma que esse processo envolve uma articulação com o social.

Nessa perspectiva, entendemos que o uso social da leitura e da escrita na visão de Soares (2020) aproxima-se de os pressupostos da Sociologia da Infância de Sarmiento (2005), pois quando os professores ouvem com atenção e valorizam as formas de expressão das crianças, eles ajudam a criar uma educação mais democrática, na qual todos são aprendentes e podem ser ouvidos e acolhidos, reconhecendo nas crianças a capacidade de produzir conhecimento e interpretar a sociedade a partir de sua ótica, como destaca Oliveira - Formosinho e Formosinho (2013):

Aspira-se que estes princípios estejam presentes e vivifiquem todos os níveis de intervenção educativa: a definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais, a escolha dos meios e das técnicas para o desenvolvimento do cotidiano pedagógico, a organização das instituições educativas, a organização da formação e o desenvolvimento da investigação. As metas de aprendizagem, tanto para crianças como para adultos, devem ser permeadas por ideias de democracia e participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho 2013, p. 11).

Apresentamos neste primeiro tópico as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras investigadas. As respostas foram interpretadas considerando a relação entre suas declarações acerca de suas próprias concepções de alfabetização e letramento e as práticas pedagógicas evidenciadas na observação

Analisamos a compreensão das professoras alfabetizadoras acerca desses conceitos e suas repercussões nas práticas pedagógicas adotadas, destacando trechos das respostas às questões abertas e subjetivas que sustentam as análises.

Quando perguntadas sobre sua compreensão do processo de alfabetização e letramento, observamos que as professoras percebem a alfabetização como um processo de descoberta e compreensão significativa, motivadas pela satisfação decorrente do desenvolvimento da criança. Também, enfatizam a observância do ritmo de aprendizado individual de cada criança e priorizam a aplicação prática do conhecimento, para além da mera codificação e decodificação. Esses posicionamentos das professoras entrevistadas são analisados nos subtópicos a seguir.

4.1.1 A compreensão de que a leitura e a escrita vão além da identificação de códigos

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), aprender a ler e escrever vai muito além de simplesmente decifrar um código. Na verdade, é um processo de entender um sistema de representação, que não se resume a tarefas repetitivas de codificar ou decodificar letras e sons.

A Professora B³ enfatiza que é importante que a criança no seu processo de alfabetização, compreenda que a escrita tem relação com a fala e com a comunicação. Que esse mecanismo envolve os processos de compreensão da escrita como uma forma de representação. Que dessa forma, a criança consegue se apropriar da linguagem escrita como uma ferramenta para produzir enunciados, por exemplo.

Em sua resposta sobre como entende o processo de alfabetização e letramento, destacou que:

[...] Olha, passa muito pela consciência fonológica. Deles perceberem que a escrita [...] tem um objetivo. E entenderem que a escrita é um meio de comunicação [...] vamos dizer: pedacinho da palavra, da letra, da sílaba, da palavra, da frase, do texto [...]. Cada criança tem um processo cognitivo, e a gente tem que entendê-los. Trabalhar isso com ela, que a escrita representa a fala (Professora B, 2025).

³ Entrevista de pesquisa concedida em 30 de junho de 2025, na cidade de Campo Grande - MS.

A fala da Professora B evidencia uma compreensão da alfabetização que se alinha à proposta de indissociabilidade defendida por Soares (2020), ao afirmar que o processo passa pela consciência fonológica e pela percepção da escrita como meio de comunicação, a professora demonstra que sua prática não fragmenta o ensino da técnica da imersão social na cultura escrita.

Segundo Soares (2020), a alfabetização possui uma especificidade que não pode ser negligenciada: a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). No trecho analisado, a Professora B destaca a importância de trabalhar o "pedacinho da palavra, da letra, da sílaba". Essa abordagem reflete a faceta fonológica da alfabetização, em que o aluno precisa entender que a escrita representa os sons da fala. Para a autora, esse ensino deve ser explícito e sistemático, mas nunca isolado de um contexto real.

O diferencial no relato da professora reside na compreensão de que a escrita "tem um objetivo". Esse ponto converge diretamente com o conceito de letramento, definido por Soares (2020) como o desenvolvimento de competências para o uso da escrita em práticas sociais. Quando a professora B propõe que a criança entenda a escrita como "meio de comunicação", ela retira o aprendizado do campo da mera repetição mecânica e o insere no campo da significação. A análise do trecho permite observar que a Professora B trabalha no que Magda Soares denomina alfabetizar letrando.

Nessa perspectiva, a Professora B e a Professora E⁴ compreendem que a leitura e a escrita devem ir além dos códigos, ressaltando a importância do uso competente e social dessas linguagens. Em sua fala, a Professora E destaca:

Eu entendo que os dois não caminham separados. Eu trabalho essa questão da alfabetização e letramento junto, porque eu sempre procuro trabalhar de uma forma que a criança utilize isso na vida. Não é só entender o código, eu quero que a criança utilize (Professora E, 2025).

A fala da Professora E se alinha ao entendimento de Soares (2004), de que a alfabetização caminha junto com o letramento, ou seja, a leitura e a escrita devem partir do contexto social e, ao mesmo tempo, produzir significados dentro da sociedade, na visão dessa autora,

[...] reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimentos e interação com diferentes tipos e gêneros de

⁴ Entrevista de pesquisa concedida em 3 de julho de 2025, na cidade de Campo Grande - MS.

material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares. 2004, p. 15-16).

Entendemos que as professoras presumem que a compreensão da leitura e da escrita vão além dos códigos, e que as crianças em suas experiências com essas linguagens, produzem cultura, saberes e interações interpretando o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, o uso de gêneros textuais para trabalhar as diferentes formas de leitura e escrita, de forma apropriada para criança dentro do seu contexto social, como destaca Soares (2004), oferecem aproximações ao entendimento de culturas infantis, teorizadas por Sarmiento (2002, p. 3) como a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos do mundo dos adultos de significação e ação”.

Desse modo, abordaremos a relação da alfabetização e do letramento nas práticas sociais no próximo tópico.

4.1.2 A relação entre alfabetização e letramento e a aplicação do conhecimento na vida social

O termo letramento foi introduzido no Brasil na década de 1980. Segundo Soares (1998), há uma distinção conceitual entre alfabetização e letramento, a qual é apresentada da seguinte forma:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 39 - 40).

Nesse sentido, percebemos que a alfabetização envolve mais do que apenas aprender a ler e escrever: ela é a preparação para utilização da língua em diferentes tipos de textos escritos. Já o letramento vai além, pois oferece uma compreensão do significado social da língua, ajudando a entender os contextos nos quais esses registros escritos estão inseridos socialmente.

Na fala das professoras entrevistadas, o letramento perpassa por todas as disciplinas que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo elas: língua portuguesa, matemática, história geografia, ciências, e as disciplinas específicas da escola de tempo integral: iniciação a

pesquisa, experiências matemáticas e práticas de leitura e produção de texto, pois se apresenta em todos os textos que circulam socialmente, independentemente da disciplina em que estão vinculados. Além da compreensão que cabe à escola viabilizar e compartilhar esses diferentes textos, para que as crianças possam interpretar e compreender o uso que podem dar a eles em seu dia a dia.

A Professora E expressa na sua prática pedagógica o uso social dos conteúdos trabalhados em sala desde o momento da acolhida, a chegada das crianças em sala, quando trabalha o dia em que estão utilizando o calendário. Ela destaca a utilização do calendário, como organização do tempo em nossa vida, e a importância dessa utilização.

Todo meu momento de acolhida é o momento que vou para o calendário, a gente fala mês, fala do dia da semana, onde fica o dia da semana no calendário? Põe um dedinho, esse dia 10 caiu que dia da semana, você vai lá em cima no calendário, você descobre, chega na sua casa, vai no calendário, põe lá o dedinho em cima do dia da semana. E quantos dias tem esse mês? E você vai conversando, esse aqui em vermelho, quando está assim, é feriado. Eu coloco os meses do ano. Quantos meses tem o ano, qual é o mês do seu aniversário? Eles vão lá para a data. Eu gosto de fazê-los entenderem (Professora E, 2025).

Também exemplifica a utilização do número na vida social, enquanto representação, pois entende que o número já faz parte do cotidiano das crianças, muito antes de estarem num ambiente escolar, e isso também é letramento.

[...] estou trabalhando matemática, numeração de casa, o monitor chegou na sala para entregar o tênis. Já trabalha a questão da numeração. O que tem numeração? Para eles entenderem a utilização desse conteúdo. Por que que eu tenho que ter a numeração da casa? Ah, vou ter uma entrega na minha casa, conta de água, de luz, uma entrega da *shopee* da minha mãe, se não tem a numeração, como o entregador vai achar? (Professora E, 2025).

Segundo Soares (2004), durante o processo de alfabetização e letramento, destaca-se a importância de ensinar não apenas a ler e a escrever, mas também de inserir essas habilidades em práticas sociais cotidianas. A ideia é que as crianças se sintam motivadas a aprender a ler e escrever, compreendendo a verdadeira função desse conhecimento no seu dia a dia. E o trabalho colaborativo entre diferentes áreas do conhecimento oportuniza desenvolverem uma variedade de habilidades e conceitos. Dessa forma, elas podem ser alfabetizadas e letradas de maneira mais abrangente, ampliando suas percepções sobre o mundo ao seu redor e conquistando cada vez mais autonomia.

As Professoras A⁵ e B⁶, em seus depoimentos concordam e, também, relatam que trabalham em todas as disciplinas o letramento, fazendo com que as crianças possam entender o uso social dos textos dos diversos gêneros textuais ou de outros conteúdos que estão trabalhando. Percebem que quando trabalham dessa maneira, fazendo sentido com a realidade, as crianças se envolvem mais, ficam mais motivadas para aprender. No dizer delas, exemplificam:

No início do ano a gente foi trabalhar sobre as sombras, sobre o sol, a posição do sol durante o dia. Então, eu trouxe fita métrica, a gente foi medir nossa sombra de manhã, nossa sombra na hora do almoço e nossa sombra a tarde. Quer dizer, eles já aprenderam não só sobre o sol, mas sobre a projeção da sombra, mas também a unidade de medida que a gente usa, o metro. Eu procuro fazer uma coisa, fazer sentido com a outra. Só o fato de fazer isso parece pouca coisa, mas desperta o interesse deles para a atividade (Professora B, 2025).

Agora nós vamos entrar em receita, já dá para fazer uma coisa mais concreta com eles. Eles pegam mais rápido também. Eles adoram tudo que podem colocar a mão, é mais gostoso (Professora A, 2025).

Essas afirmações das professoras que compreendem a alfabetização e o letramento como processos simultâneos de aprendizagem, ou seja, alfabetizar letrando, que significa estabelecer uma conexão verdadeira entre a escrita e a linguagem por meio dos usos concretos e situados no contexto social, vão ao encontro com o conceito de letramento de Soares (2020), que afirma que o letramento é a:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27).

A professora E enfatiza que quando trabalha os gêneros textuais: convite, bilhete e carta, estabelece uma conexão direta com a realidade, principalmente com a atual cultura digital. É importante lembrar que as crianças chegam à escola já com uma bagagem de conhecimentos, especialmente relacionados ao uso das tecnologias, que lhes permitem acessar grande quantidade de informações.

⁵ Entrevista de pesquisa concedida em 30 de junho de 2025, na cidade de Campo Grande - MS.

⁶ Entrevista de pesquisa concedida em 30 de junho de 2025, na cidade de Campo Grande - MS.

Ah, você marca um aniversário, coloca lá no convite! O que tem que ter no convite? Por que tem que ter horário? Por que o convite tem que ter o endereço? E se não tem número, como você vai achar a casa da criança para ir na festa? Eu trabalho com a diferença do convite para um bilhete e a carta. Como as pessoas conversam hoje se não tem mais carta? Daí eles vão falar do WhatsApp, tem criança que até fala do e-mail. Mas por que que mudou tanto? [...] (Professora E, 2025).

A mesma afirma o quanto é gratificante quando a criança percebe essa conexão entre a leitura, a escrita, e tudo que foi trabalhado em sala de aula com a sua vida social, afirma que “é gratificante a criança falando: Professora, eu saí com a minha mãe e a mãe chega e fala - Ó, ele saiu lendo todas as placas, fui pegar um ônibus, ele leu, fui ao mercado, ele já foi lá e pegou a bolachinha dele. Gente, isso aí não tem preço! (Professora E, 2025)”.

Soares (2003) argumenta que o ideal é promover a alfabetização por meio do letramento, distinguindo-a de uma simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. Para a autora, a alfabetização deve ser compreendida como o aprendizado da "tecnologia da escrita", porém, deve ocorrer concomitantemente à inserção da criança nas práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, busca-se que a criança utilize esses recursos para participar ativamente das dinâmicas sociais.

Essa participação na sociedade, proporcionada pela leitura e pela escrita fortalece a visão da Sociologia da Infância, no reconhecimento da criança como sujeitos de direitos. Sarmiento (2011) compreende a criança no seu contexto social como agente social e sujeito de direitos. Defende a infância como categoria geracional permanente que considera sua voz e ação, desconstruindo a ideia de criança limitada a um tempo biológico, e que a infância acontece no coletivo infantil de diferentes idades e em diferentes espaços. Entende a criança como um ser que está inserido em contextos históricos, culturais e sociais. Passando a enxergar a criança como alguém que produz cultura, que possui direitos e que participa ativamente do seu processo de socialização.

Sarmiento (2011) define a infância como:

A infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente. Este grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos. Apesar de não ser possível estabelecer, salvo convencionalmente, uma idade para o fim da infância, e de no seu interior existirem diferentes subgrupos etários (bebês, crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar etc.); apesar, outrossim, das crianças pertencerem a diferentes condições sociais de classe, de gênero, de etnia etc. [...] (Sarmiento, 2011, p. 583-584).

A partir dessa perspectiva, quando entendemos que a alfabetização e o letramento possibilitam na criança o desenvolvimento da leitura e da escrita como prática social,

concebemos essa prática como ponto de partida e de chegada entre teoria e prática na alfabetização, considerando instrumentos de compreensão do mundo, sendo a leitura e a escrita ferramentas para o fortalecimento da participação infantil, sua ação como cidadão na sociedade em que vive.

Também, cabe considerar que cada criança tem um ritmo para consolidar os aprendizados, o respeito ao tempo de cada um, também figura no espectro dos direitos das crianças enquanto sujeitos, e é sobre isso que abordaremos na próxima subcategoria.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ALFABETIZAM LETRANDO

A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Ao planejarmos a prática docente para alfabetizar letrando, é importante considerar o que as crianças já sabem e o que precisam saber, bem como refletir o que é necessário para ensinar e como elas irão aprender, considerando a diversidade dos processos de aprendizagem e a heterogeneidade da turma.

Soares (2020, p. 112) destaca que o ponto de partida para o processo de alfabetização “são os saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar”. Aliados:

[...] pela mediação da/o alfabetizadora/or, que as acompanha e orienta, elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética, em fases que se sucedem segundo seu desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico e, como vimos, vão progressivamente tomando consciência de que: a fala se constitui de cadeias sonoras; a língua escrita é a visualização dessas cadeias sonoras; essas cadeias sonoras podem ser segmentadas em palavras, e estas em sílabas; as sílabas se constituem de pequenos sons (fonemas); esses pequenos sons (fonemas) são representados por letras (Soares 2020 p. 112-113).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas exercidas pelos professores na alfabetização, são constituídas de diferentes aspectos: observação do que as crianças trazem de conhecimento prévio; procedimentos rotineiros; mudanças que ocorrem a partir dos saberes desenvolvidos por meio de cursos de formação; mudanças didáticas e pedagógicas aprendidas a partir de situações de conflitos, ou pelo exercício exitoso de sua profissão. Essas ações permitem que os docentes revisitem e reconstruam suas práticas pedagógicas.

De acordo com Tardif (2014), a relação dos docentes com os saberes não se limita à mera transmissão de conhecimentos preexistentes. O autor afirma que a prática pedagógica

incorpora diversos saberes e estabelece múltiplas relações com esses conhecimentos. Para esse autor, o saber docente é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Por essa ótica, os professores estão a todo momento refletindo suas ações, suas práticas, para formulação de metodologias, escolhas didáticas e pedagógicas para alfabetização. Essas escolhas perpassam pela seleção de material didático pedagógico, distribuição de atividades na rotina diária, sequências e projetos didáticos.

Neste tópico abordaremos as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas dialogando com as observações realizadas, registros fotográficos que evidenciam os principais achados da pesquisa de campo.

4.2.1 A rotina e a utilização de materiais visuais como práticas de letramento

As estratégias de organização das práticas pedagógicas por parte das professoras pesquisadas estão relacionadas ao significado atribuído à escola e à sua função social, segundo Goulart (2006). Além disso, refletem as concepções acerca das crianças, da infância e dos processos de ensino-aprendizagem.

A implementação de uma rotina de trabalho pode contribuir para a organização, estruturação e sistematização das ações pedagógicas, desde que ofereça flexibilidade para atender às demandas das crianças no seu processo de alfabetização. Nesse contexto, as atividades a serem desenvolvidas, a definição dos materiais e as atitudes a serem trabalhadas se tornam fundamentais para a definição dos objetivos a serem alcançados para a turma de modo a garantir o “bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem” (Goulart, 2006, p. 91).

Percebemos na pesquisa, que a manutenção de uma rotina de trabalho planejada é algo prioritário para as professoras pesquisadas. Nessa rotina é contemplada a leitura e o letramento por meio de materiais visuais expostos na sala, como: cartazes dos combinados (organização social das regras de convivência), calendário, chamadinha, textos, livros de literatura, relógio, entre outros.

Vejamos nos relatos das professoras A, C, D, e E como utilizam essa organização do trabalho pedagógico em uma rotina:

Começamos com a leitura, geralmente uma leitura deleite. [...] os cartazes, calendário, relógio [...]. O que a gente está trabalhando lá em português a gente tenta puxar em matemática, história, geografia, ciências também. O cartaz que eu uso muito, todos os dias, é o calendário. Então, ele sempre está tendo contato para ver o dia, para pintar. Também faz parte do letramento, ali ele tem um contato direto [...], ele está aprendendo, que ele está reconhecendo (Professora A, 2025).

O início sempre é a leitura de cartazes, a rotina com a semana, dias da semana, o dia que é hoje, o dia que foi ontem, o dia que será amanhã. Não só na língua portuguesa, mas na matemática, os numerais, tudo eu trabalho: rotina de leitura do alfabeto, leitura do calendário, leitura dos dias da semana e tudo aquilo vai criando uma rotina e essa rotina vai entrando na “cabecinha deles”. Vamos fazer o nosso cabeçalho na lousa e eu vou fazendo com eles a leitura. Como é o nome da nossa escola? Com que letra começa? E eles vão falando em voz alta (Professora C, 2025).

Eu começo com os combinados e a rotina, é sagrado. Eu vou lembrando a eles tudo aquilo que nós vamos trabalhar no dia que seria a nossa rotina (Professora D, 2025).

Uso muito a leitura, chamadinha, porque tem criança, que é visual [...], cartazes de quadrinhas, parlendas, calendário [...] (Professora E, 2025).

Durante a observação também pudemos perceber a utilização desses materiais visuais na rotina de uma sala de alfabetização e que esses contribuíssem para o processo de aprendizagem das crianças. Eles fazem parte de um ambiente alfabetizador, que segundo Teberosky (2003) é:

[...] aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo o momento esses escritos, que faz circular ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora. Permitindo desta maneira, a inserção da língua escrita no cotidiano do alfabetizando, sejam por meio de revistas, jornais, gibis, livros, cartazes, das palavras na lousa, ou de situações cotidianas, como outdoors, letreiro de ônibus ou metrô, caixas eletrônicas etc. (Teberosky, 2003, p. 106).

Podemos ressaltar que o processo de apropriação do sistema de escrita, a organização de um ambiente com estímulos visuais desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento. O contexto material e os recursos expostos em sala de aula contribuem diretamente na rotina para que as crianças tenham um apoio e consulta para auxiliar no momento em que começam a produzir suas próprias escritas com autonomia. Contudo, é preciso compreender que esses materiais, por si sós, nem sempre são suficientes para que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre os temas explorados; eles demandam intencionalidade pedagógica e mediação.

Portanto, ensinar as crianças a se apropriar desses materiais é essencial para que eles não se tornem apenas enfeites na sala de aula, garantindo que os materiais visuais sejam ferramentas vivas de aprendizagem.

Dessa forma, percebemos por meio dos relatos das professoras A, D, e E que a sala de aula, estruturada em um ambiente alfabetizador, funciona como ferramenta de aprendizagem,

incorporando elementos da língua escrita ao dia a dia da criança, tornando-os acessíveis à interação e ao letramento. Desse modo, a atuação das professoras ultrapassa os aspectos estéticos dos cartazes proporcionando uma imersão no mundo letrado com seus significados sociais. Logo, as professoras atuam como mediadoras dessas aprendizagens.

Já no relato da professora C nos coube uma reflexão no sentido de trazer elementos ancorados na memorização e no treino repetitivo, quando informa declarando que "essa rotina vai entrando na cabecinha deles" por meio da repetição coletiva e oral em voz alta, distanciando-se de uma aprendizagem crítica e reflexiva. Assim, os cartazes deixam de ser gêneros que circulam socialmente para se tornarem objetos de consulta mecânica, esvaziados do propósito comunicativo real. No relato da Professora C, a centralidade está na ação diretiva da professora, na qual as crianças respondem em coro a perguntas. Há pouco espaço para a construção ativa do significado.

É importante lembrar que para que os materiais visuais cumpram a função defendida por Schneuwly e Dolz (1999) precisam articular, por meio dos gêneros, as práticas de linguagem nas atividades das crianças, possibilitando a compreensão de dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação individual. A rotina não pode ser focada na repetição para fixação, mas sim um meio para que as crianças compreendam as reais funções sociais da escrita e façam uso autônomo e contextualizado desses saberes.

As imagens a seguir foram registradas durante a observação e retratam de forma fidedigna o uso dos materiais visuais de salas de aula de turmas de alfabetização da escola pesquisada.

Álbum 1- Materiais Visuais

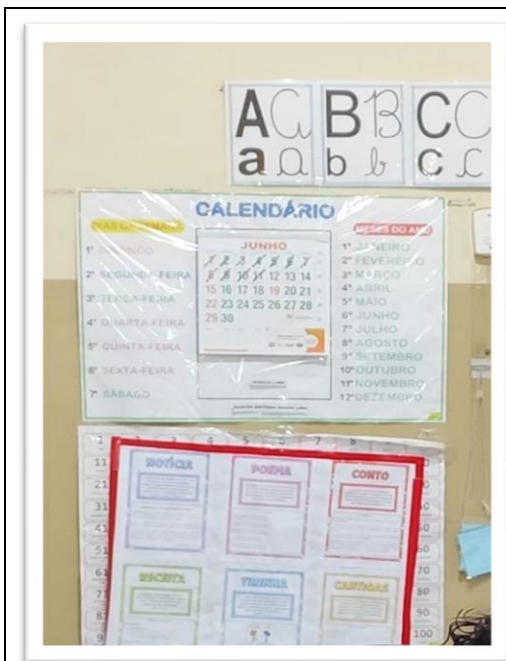


Figura 1.1: Alfabeto, calendário, gêneros textuais



Figura 1.2: Cantinho da leitura

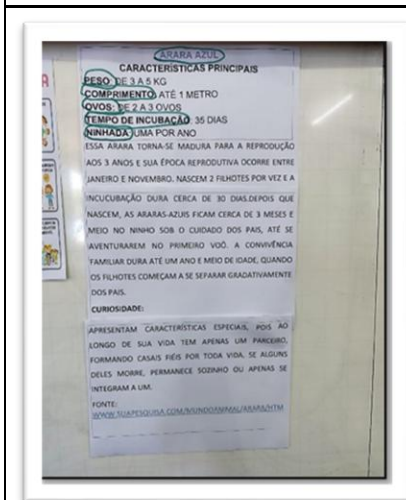


Figura 1.3: Cartaz do texto estudado



Figura 1.4: Cartaz das regras de convivência



Figura 1.5: crachás para identificação de saída ao banheiro

Ao analisarmos os cartazes expostos nas salas de aula, durante o período de observação, nos deparamos com o desafio de diferenciar o "ambiente alfabetizador" de um ambiente "decorado".

A experiência com um ambiente alfabetizador, contribuiu para as manifestações e interações das crianças, possibilitando o contato com os diferentes usos sociais da língua. Dessa forma, as professoras proporcionam às crianças acesso à cultura e a participação no mundo letrado.

Essa ideia pode ser observada a partir de Monteiro (2014, s.p.) quando afirma que,

[...] o ambiente alfabetizador passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. Ambiente alfabetizador pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais.

Quando observamos cartazes que definem gêneros textuais (como poema ou receita) sem apresentar o texto em sua integridade, notamos uma escolarização do objeto, em que a definição se torna mais importante que a experiência estética ou funcional do ler. Para Magda Soares, o letramento pressupõe o uso da escrita em contextos reais.

Entretanto, também foi possível interpretar o cartaz do texto utilizado e alguns materiais expostos como registros de percursos pedagógicos, de organização da sala e a tentativa das professoras de transformar o ambiente de sala de aula num ambiente organizado e letrado de acordo com as suas experiências. O cartaz com o texto exposto na sala, como foi observado, foi utilizado no período de trabalho com o “Projeto animais do cerrado”, nele consta um texto sobre as características da arara azul, ave que foi estudada por essa turma durante o período de execução do projeto.

No que tange aos cartazes "Combinados da Turma", a análise sob a Sociologia da Infância revela tensões entre a regulação do corpo infantil e a construção da autonomia. O item "obedecer a todos", colocados em um dos cartazes, sinaliza uma visão de infância ainda pautada no adultocentrismo. Mesmo com a aparência que foi discutido e assinado por todos, a expressão “obedecer a todos” no cartaz condiz como uma imposição. Superando a lógica do controle de comportamentos, o cartaz de combinados deve ser visto como um "Contrato Social da Infância", no qual o ato de escrever as regras serve para que a criança perceba a escrita como um instrumento de organização da vida comum, que contém regras de convivência, e de garantia de direitos, e não apenas como uma ferramenta de controle disciplinar.

Na perspectiva da Sociologia da Infância destacamos a importância de analisar e compreender os processos pelos quais as crianças recebem influências do seu ambiente, bem

como a maneira pela qual essas influências afetam suas rotinas e a mediação intercultural (Corsaro, 2011). Essas dinâmicas representam a capacidade das crianças de criar, aprender e interpretar o mundo e a existência. Tais condições podem ser aprimoradas como possibilidades de uma infância dinâmica, marcada por movimento e o prazer da descoberta, reconhecendo-se uma concepção plural de infância enquanto construção social e cultural continuamente nas histórias de vida.

Ainda em Corsaro (2011),





A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. Por outro lado, essa previsibilidade muito fortalece as rotinas, fornecendo um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada. Dessa forma, rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (Corsaro, 2011, p. 32).

Nessa compreensão, rotinas vão além de simples hábitos, pois se tornam mecanismos relevantes que garantem as crianças, ao participarem das atividades sociais, se sentirem pertencentes ao grupo, o que lhes dão base estável para entender o mundo ao seu redor. Desse modo, percebemos aproximações do entendimento de Corsaro (2011) sobre as rotinas culturais, com o uso de elementos da linguagem escrita defendida por Teberosky (1999) para proporcionar a imersão da criança no mundo letrado.

No que rege à organização pedagógica das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME-CG), quando nos referimos à rotina, as mesmas possuem especificidades em seus currículos, pois se integram ao currículo da escola hábitos rotineiros como componente curricular, qual seja, “Práticas Educacionais de Hábitos Sociais” (PEHS), o qual tem por objetivo: “garantir um momento adequado para as refeições, proporcionar uma pausa no ritmo intenso das aulas, todavia sem perder a intencionalidade pedagógica” (Campo Grande, 2024).

Nesse componente, os professores e as crianças se organizam de forma a interagirem uns com os outros e com o ambiente de maneira respeitosa e autônoma. Esses momentos são divididos em: organização da sala para o descanso (soninho); momentos para refeições; e momentos de higienização. Durante a observação, pudemos vivenciar esses momentos e registramos essas experiências, conforme Álbum 2.

Álbum 2- PEHS

		
<p>Figura 2.1: Varrendo e organizando a sala</p>	<p>Figura 2.2: Arrumando os colchonetes</p>	<p>Figura 2.3: Fila para o almoço</p>
		
<p>Figura 2.4: Almoçando</p>	<p>Figura 2.5: Higienização</p>	<p>Figura 2.6: Higienização</p>

A partir das observações, percebemos que o componente Práticas Educacionais de Hábitos Sociais previsto para as escolas em tempo integral da REME-CG oportuniza aos alunos momentos de autonomia e desenvolvimento de saberes coletivos construídos a partir da interação. Sarmiento (2003) enfatiza que as crianças não são meros receptores da cultura adulta, mas agentes interpretativos que reinterpretem e ressignificam as influências do mundo adulto em suas próprias experiências.

As práticas pedagógicas adotadas nesse componente curricular apontam o protagonismo das crianças, a autonomia nas suas ações, fomentam formas de interação, garantindo que as crianças vivenciem experiências ricas e diversificadas. Ao consolidar o espaço escolar como

um local de protagonismo, reafirma-se a visão da criança como ator social e detentor de direitos sobre sua própria trajetória educativa, como afirma Sarmento (2011).

Neste componente, percebemos a autonomia das crianças na realização das atividades tão rotineiras e confortáveis para elas. E com ela o reconhecimento de que a rotina escolar pode se transformar numa experimentação social. Quando as práticas educacionais de hábitos sociais na REME-CG permitem que as crianças exerçam sua autonomia em atividades cotidianas, a escola deixa de atuar sob a lógica da "imposição de conduta" para se tornar um espaço de coautoria. Como destaca Sarmento (2005, p. 372), "as crianças participam ativamente na construção e na determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem". Portanto, ao garantir que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem formal e social, a instituição não apenas alfabetiza para as letras, mas educa para a cidadania, respeitando a integridade da infância e consolidando o ambiente escolar como um território onde o direito à voz e à ação é plenamente exercido.

4.2.2 A oralidade, leitura e o trabalho colaborativo

A manifestação da necessidade de comunicação oral é uma tendência natural na infância. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são imersas em um ambiente linguístico onde a comunicação oral com os adultos, em diversas situações cotidianas, estabelece as bases para a sua inserção no mundo social. Leal, Albuquerque e Morais (2006), confirmam essa afirmação quando dizem:

As crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações: os adultos que as cercam falam perto delas e com elas. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Vivenciando tais situações, as crianças aprendem a falar muito cedo e, quando chegam ao ensino fundamental, salvo algumas exceções, já conseguem interagir com autonomia (Leal, Albuquerque e Morais 2006, p. 71-72).

Nesse aspecto, as interações sociais já são iniciadas antes de ingressarem no ambiente escolar. A instituição escolar assume então um papel de ampliar essa linguagem, possibilitando na criança o entendimento e a reflexão sobre seu ambiente e as estruturas sociais em que está inserida, produzindo cultura.

[...] a inserção das crianças no mundo da oralidade consiste em mostrar para elas a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura do país e da sua própria comunidade. Elas podem se

beneficiar e se sentir mais valorizadas e perceber que aqueles que fazem parte de sua comunidade também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala, assumindo o papel de produtores de cultura (Leal; Brandão; e Lima, 2012, p. 16).

Ao ingressarem no Ensino Fundamental, a maioria das crianças já são falantes ativas: comentam, perguntam, opinam, justificam escolhas e explicitam seus sentimentos. É por meio dessa oralidade que elas participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre si mesmas, sobre a natureza e sobre a sociedade.

Para Ferreiro (2001), existe uma não dicotomia entre a linguagem oral e a escrita. Escrever, ler, falar e ouvir são ações que se entrecruzam naturalmente. A oralidade precisa ter um espaço permanente e planejado na rotina escolar, garantindo que as crianças avancem como falantes e ouvintes atentos.

Na escola, a criança é desafiada a produzir e a compreender textos orais com maior grau de formalidade, como debates, apresentações e narrativas estruturadas, que não são comuns em suas conversas diárias. Essa ampliação de repertório favorece um maior letramento oral e uma reflexão crítica sobre as linguagens. Ao vivenciar diferentes situações comunicativas, as crianças são incentivadas a perceber as variações entre os contextos de interação e a refletir sobre os tipos de textos que cada um exige. Dessa forma, a escola desempenha uma função crucial ao expandir a ação comunicativa das crianças, preparando-as para uma participação mais consciente, tornando imprescindível a atuação do professor na criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento dessa habilidade.

A oralidade e a leitura na BNCC, são consideradas como práticas de linguagem e permeiam todo o Ensino Fundamental, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa. “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica” (Brasil, 2017, p. 67-68).

Desse modo, a abordagem da prática de linguagem voltada à oralidade em contexto escolar, no que rege o documento, não se restringe ao ensino de habilidades de expressão verbal ou à simples sugestão de que a criança dialogue com colegas acerca de um tema qualquer. Trata-se de reconhecer, analisar e aplicar a diversidade e complexidade dos usos linguísticos na modalidade oral, letrando. “Nessas experiências culturais com práticas de leitura e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, meninos e meninas vão se constituindo como sujeitos letrados” (Leal, Albuquerque e Morais, 2006, p. 72).

Os autores concordam que as crianças:

Na instituição escolar, portanto, elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos (Leal, Albuquerque e Morais, 2006, p. 72).

O trabalho pedagógico com ênfase na leitura também foi considerado como uma prática comum entre as professoras pesquisadas, pois acreditam que esses momentos diários de leitura, nos quais a professora realiza a leitura em voz alta para o grupo, desempenham papel fundamental nesse processo de aprendizagem, uma vez que proporcionam a oportunidade de observarem a estrutura do texto, suas imagens e tudo que o compõe.

Analisamos as declarações das professoras B, C e D e como utilizam as práticas de linguagem oralidade e leitura no seu cotidiano, valorizando-as como práticas presentes em sala de aula, na condução das atividades, na participação das crianças nas atividades planejadas, nas trocas entre eles e nas visitas semanais a biblioteca. Observamos que para as professoras a oralidade e a leitura são práticas prioritárias para alfabetização e o letramento, em suas respostas enfatizaram:

Eu gosto muito de trabalhar oralidade com eles [...] chamá-los lá na frente. A primeira linha lê o fulaninho, a segunda linha o coleguinha que está do lado, então eles já pegavam aquele ritmo. Eu o ponho para acompanhar com o dedinho as palavras. E aquele que ainda não está lendo, ele quer ler, então ele vai procurar buscar entender aquela leitura e com o coleguinha que está ao lado ajudando, estimula muito mais (Professora C, 2025).

Eu prezo mais para questão da oralidade, essa participação deles. Eu acho que eles aprendem bem mais nessa troca. Então acho que essa troca é mais rica do que aquela quantidade de atividades. Saber trabalhar essa oralidade é rico e depois o registro. Quer dizer, o registro é importante, mas depois de ter feito esse trabalho, ter trabalhado essa questão da oralidade (Professora E, 2025).

A gente leva toda semana a biblioteca, mas fora isso a gente tem uma biblioteca dentro da sala. A gente tem sempre novidades, até gibis, as histórias em quadrinhos. E tem sempre um momento que eu leio para eles [...] quando é um no livro didático, eu peço para eles irem acompanhando [...] (Professora B, 2025).





Ao considerarmos a fala da professora C, percebemos que o trabalho com oralidade se encontrou reduzido ao exercício de leitura em voz alta, utilizada apenas como suporte sonoro, e não como desenvolvimento das práticas sociais, como argumentar, relatar ou debater.

A professora E demonstra uma sensibilidade maior ao valorizar a troca verbal e afirmar que ela é mais rica do que uma grande quantidade de atividades. Já na fala da professora B, quando relata o uso de gibis e momentos de leitura com a turma, vemos novamente a prática da

oralidade sendo equiparada com a prática de leitura, não explorando o momento como espaço de discursos, debates e questionamentos individuais, no qual a criança exerça sua própria voz.

No que tange ao trabalho com a leitura, durante a observação pudemos registrar momentos de leitura pela professora, de leitura individual, de participação e interação uns com os outros e com o ambiente, na biblioteca da escola. Os alunos escutam a leitura realizada pela professora, escolhem livros para realizar leitura individual, ou uns para os outros, como também, escolhem livros para levar para ler em casa com a família. Também houve momentos que alguns alunos se colocavam na frente dos colegas, de forma autônoma, para ler o livro que achou interessante para todos, como na Figura 3.4. Os livros que escolhem para levar para casa são registrados pelas profissionais da biblioteca e são levados numa pastinha personalizada feita pela professora de sala, conforme Figuras 4 e 5 do Álbum 3.

Álbum 3- Biblioteca

	
<p>Figura 3.1: Leitura pela professora</p>	<p>Figura 3.2: Escolhas de livros para leitura</p>
	
<p>Figura 3.3: Leitura individual</p>	<p>Figura 3.4: criança lendo para o colega</p>



Destacamos de forma positiva o trabalho realizado pelas professoras ao levarem as crianças até a biblioteca escolar para a realização de atividades voltadas à leitura. Percebemos que quando essas práticas são integradas às atividades pedagógicas na sala de aula e na biblioteca, conforme imagens do Álbum 3, elas despertam o prazer de ler como uma forma de produção e estimulam a imaginação criativa, tornando a experiência envolvente e significativa. Inserir a biblioteca no processo de ensino é ofertar às crianças a possibilidade de ampliar o conhecimento por meio dos diversos materiais disponíveis no acervo.

Entretanto, ao observarmos a dinâmica escolar, notamos à estruturação de espaços como a biblioteca a necessidade de uma organização e cumprimento curricular que acabam minimizando a espontaneidade prevista na oralidade infantil a momentos estritamente dirigidos pelo adulto, encontrando, assim, barreiras dentro dessa normatividade. Quando a fala da criança é permitida apenas como resposta a um estímulo, e não como uma iniciativa espontânea de exploração do mundo, perde-se a oportunidade de vivenciar a escola como um local de formação crítica e cidadã. É preciso que o silêncio da biblioteca não silencie o protagonismo, garantindo que a criança possa questionar e transformar o conhecimento, e não apenas reproduzi-lo de forma passiva.

É importante que na escola, a ideia da leitura incentivada pelas diferentes atividades, seja vista como uma forma de promover o contato livre e prazeroso com os livros desde crianças e a formação de leitores.

Ideia essa defendida por Corsino (2006) quando fala que:

É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como: escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de texto diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis (Corsino, 2006, p. 63).

Quando a autora fala sobre “a produção de textos mediada pela participação e registros de parceiros mais experientes” nos remete a heterogeneidade das turmas de alfabetização e o trabalho com duplas ou grupos, relatados pelas professoras nas entrevistas. Mesmo agrupados numa mesma sala e geralmente terem a mesma idade, percebemos como cada criança é diferente em suas experiências, e o trabalho em que uma criança ajuda a outra na leitura, na escrita ou na compreensão do que está sendo trabalhado em sala, promove uma interação cooperativa para aprendizagem.







Como podemos observar nas narrativas das professoras A e C sobre o trabalho em duplas realizado em suas salas de aula, para atender a heterogeneidade e as necessidades de aprendizagem diferenciadas:

Eu gosto muito de usar o método de dupla. Também eu coloco um aluno que está um pouquinho mais avançado com aquele que está com um pouquinho mais de dificuldade, porque daí um ajuda o outro e, também, vão se ajudando (Professora A, 2025).

Então, trabalho em dupla [...] quando não dá tempo de todos lerem lá na frente em voz alta para todos, eu faço a dupla [...] quando é uma atividade mais difícil de leitura que eu quero que eles leiam, eu deixo-os em duplas também. Aquele que está alfabetizado com o silábico sem valor sonoro para ajudar (Professora C, 2025).

Pudemos registrar, durante a observação, a realização de algumas atividades em duplas e grupos e percebemos ser um trabalho cotidiano, visto de forma natural e rotineira pelas crianças. Até mesmo a disposição das salas, nas quais as carteiras não são enfileiradas, uma atrás da outra. E sim, organizadas em formato de U ou agrupadas em duplas, trios ou quartetos, dispostos em fileiras horizontais, conforme as figuras do Álbum 4. Apenas em dias que são realizadas avaliações individuais, a organização da sala é em fileiras verticais.

Álbum 4- Agrupamentos e atividade individual

	
<p>Figura 4.1: Sala disposta em U</p>	<p>Figura 4.2: Fileiras horizontais</p>
	
<p>Figura 4.3: Interação e colaboração</p>	<p>Figura 4.4: Atividade em grupo</p>
	
<p>Figura 4.5: Sala enfileirada</p>	<p>Figura 4.6: Criança realizando avaliação</p>

Nessa direção, percebemos que o trabalho com agrupamentos cooperativos vai além de criar um espaço que favorece o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, conforme imagens do Álbum 4; eles também trazem benefícios como a valorização da diversidade de opinião e pontos de vistas, estimulando a empatia e fortalecendo as habilidades sociais. Quando

as crianças, com diferentes perfis, interagem entre si, no trabalho cooperativo de leitura e na escrita nas turmas de alfabetização, as trocas de ideias e as discussões tornam o aprendizado mais rico e significativo.

Leal e Luz (2001) ao abordar sobre o trabalho em duplas ou agrupamentos indicam que:

As situações de interação fornecem informações importantes para o desempenho de um melhor trabalho em sala de aula. Os sujeitos envolvidos percebem que existem respostas diferentes das suas e que a partir dessas diferenças podem trocar ideias e refazer tais respostas. Nós, educadores, sabemos que os alunos podem, ainda, melhorá-las, reelaborá-las, após as explicitações, enquanto trocam esses conhecimentos, podendo, dessa forma, favorecer suas aprendizagens. Os trabalhos em duplas são, portanto, poderosos recursos no processo de construção do conhecimento das crianças em sala de aula (Leal e Luz, 2001, p. 44).

O trabalho coletivo na alfabetização é o momento em que a criança exerce seu papel de ator social. As professoras, ao incentivarem essas trocas, estão validando a competência social da criança e permitindo que a escola seja um local onde o conhecimento é construído coletivamente, respeitando a natureza relacional da infância.

4.2.3 A abordagem lúdica e a utilização de jogos na alfabetização

Nesse tópico, debateremos sobre o potencial pedagógico dos jogos no processo de alfabetização. A premissa é que tais ferramentas, além de representarem práticas socioculturais pautadas pelo lúdico, configuram-se como instrumentos fundamentais para a mediação da aprendizagem. Ainda que existam divergências teóricas sobre a dimensão lúdica na escola, diversos autores sublinham a potência dos jogos para a aprendizagem. Nesse sentido, Kishimoto (2003, p. 37-38) destaca que o jogo atua como um incentivador intelectual, porque “[...] potencializa a exploração e a construção do conhecimento, pois conta com a motivação interna, típica do lúdico”.

Em suas entrevistas, as professoras revelam o uso frequente de jogos didáticos voltados à alfabetização. É importante ressaltar que para que o jogo pedagógico seja efetivo, a criança precisa ser reconhecida como um ator social que não apenas executa as regras do jogo, mas que as ressignifica em sua interação com os pares. Nesse contexto, a escola deve garantir que o componente lúdico preserve a autonomia infantil, permitindo que a criança, enquanto ator social, possa interferir nas regras e criar significados coletivos na sua cultura de pares, indo além da mera repetição de fonemas e grafemas.

Por conseguinte, as oportunidades de aprendizagem por meio dos jogos se apresentam variadas e independem do nível de conhecimento prévio das crianças. E a incorporação de práticas pedagógicas vinculadas ao lúdico não apenas favorece o desenvolvimento do conhecimento escolar, mas também promove a interação social e a participação de todos no processo de aprendizagem.

A partir das entrevistas, pudemos observar que as professoras proporcionam momentos de aprendizagem pelos jogos que auxiliam no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Destacaram alguns jogos que compõem a rotina da sala de aula e o planejamento pedagógico nas turmas de alfabetização como: alfabeto móvel, forca, trilha varal de letras, materiais manipuláveis, além de vídeos interativos que promovem ludicidade na aprendizagem, conforme pode ser observado no Álbum 5. Segundo elas, esses jogos não são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os componentes curriculares que trabalham. Observemos os relatos das professoras A, C, D e E sobre o trabalho com jogos e brincadeiras na sala de aula.

Uso alguns jogos, maleta viajante, trazer um pouquinho do lúdico também, a diversão, para eles também aprender brincando, bingo [...] (Professora A, 2025).

O alfabeto móvel é muito importante. Uso auto ditado inicial para ele visualizar e tentar identificar o reconhecimento das letras iniciais, que é o básico, o início da alfabetização (Professora C, 2025).

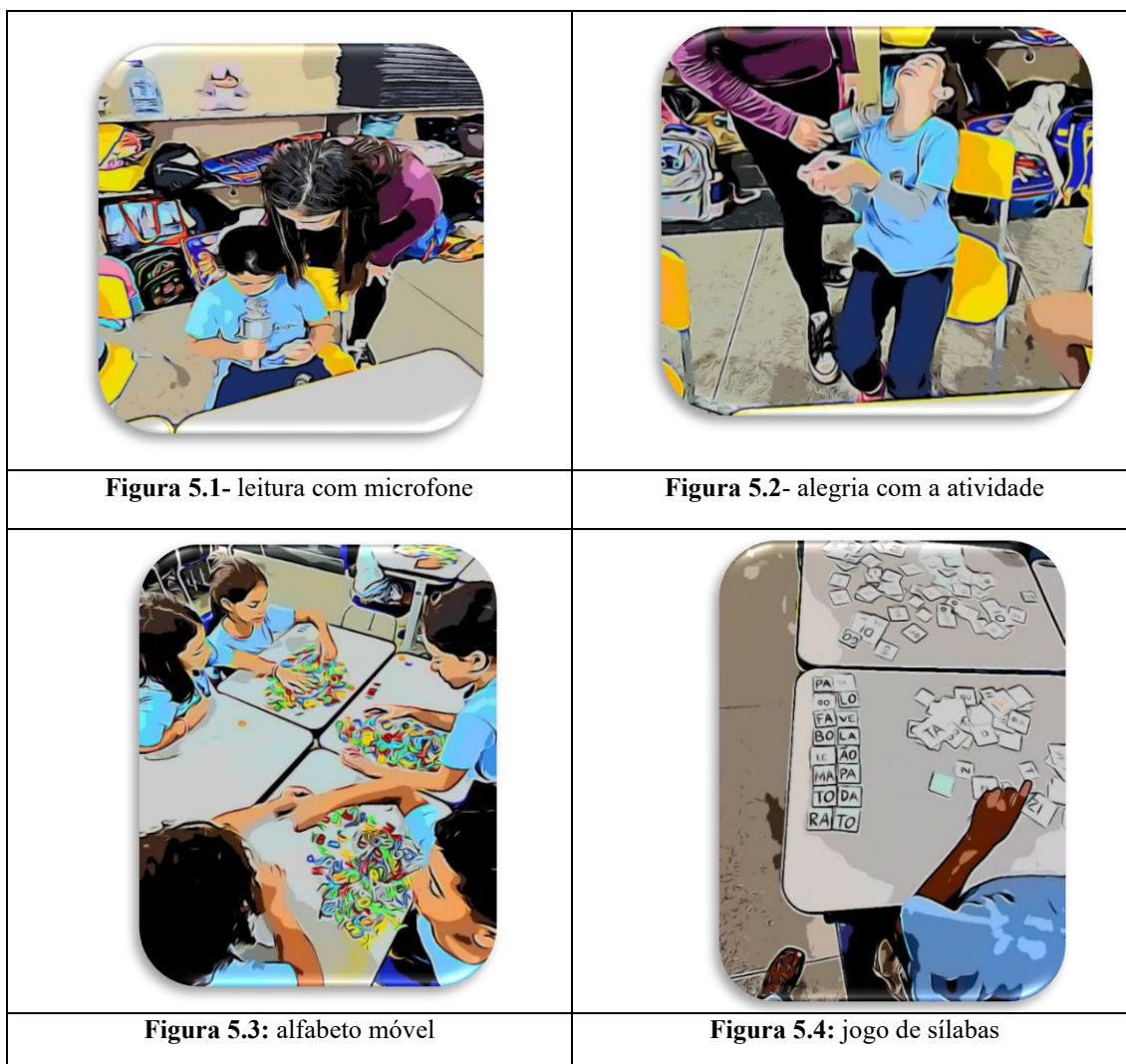
Eu uso vídeos, vídeos interativos, eu uso jogos. Uso alfabeto móvel, jogos de alfabetização, loto leitura, uma brincadeira que eles amam. Você não precisa ter muito recurso que é a forca, banco de palavras plastificada para eles lerem, os livrinhos, palitos, massinha de modelar. Trabalho bastante com a massinha de modelar, para formar palavras, letras, o nome deles... Eu comprei o microfonezinho sem fio, mesmo que ele não funcione, eles gostam, anima (Professora D, 2025).

Na matemática, o material dourado. A trilha que eu adoro que eles jogam o dado, eles contam para saber essa questão da sequência. Alfabeto móvel, eu trabalho demais com alfabeto móvel, varal de letras [...] (Professora E, 2025).

Percebemos que as professoras encontram nos jogos importantes instrumentos de aprendizagem na alfabetização. Que eles são estratégias de ensino, que favorecem a compreensão do Sistema de Escrita Alfabético – SEA, porém possuem regras fixas, que acabam distanciando-se um pouco da fantasia, do imaginário, do protagonismo. Percebemos que de alguma forma as atividades lúdicas integram ao seu planejamento e a rotina das turmas de modo a atender às necessidades específicas de aprendizagem na alfabetização, considerando as dificuldades e as expectativas das crianças, tal como, a importância dos jogos na infância. Assim como o uso do microfone como fonte de brincadeira que incentiva a imaginação, enriquecendo as experiências da infância.

Durante as observações nos dias 02 e 16 de junho registramos momentos em que as professoras utilizam jogos para montagem de palavras, frases e o uso do microfone como uma forma lúdica de trabalhar a leitura, conforme Álbum 5.

Álbum 5 – Ludicidade



A partir das observações e das entrevistas, constatamos a tentativa das professoras em trazer elementos lúdicos em suas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização, proporcionando uma aprendizagem contextualizada. Observamos que o uso dos jogos e da brincadeira como microfone criou um ambiente propício à experimentação e ao erro como elementos naturais do processo educativo, fomentando a curiosidade e a autonomia das crianças.

Além desses incentivos, Leal, Albuquerque e Morais vão à frente, afirmando que no processo de alfabetização, os jogos:

[...] favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras. Por fim, os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons, pois, muitas vezes, temos estudantes que entendem a lógica da escrita, mas ainda não dominam todas as correspondências, trocam letras, omitem ou esquecem o valor sonoro relacionado a algumas delas (Leal, Albuquerque e Morais, 2006, p. 82-83).

Nesse sentido, a ludicidade com a utilização de jogos nas turmas de alfabetização são recursos que contribuem para uma aprendizagem envolvente e significativa, construindo cultura. O papel do professor nesse contexto é fundamental, pois, é necessário compreender o brincar como experiência social e cultural criando dentro do ambiente escolar um espaço onde adultos e crianças possam se reconhecer como sujeitos, construindo um percurso de crescimento e descoberta.

Outra estratégia pedagógica apontada pelas professoras alfabetizadoras, que incentivam a participação e a interação das crianças no processo de aprendizagem, são as sequências didáticas e os projetos didáticos que apontaremos no próximo tópico.

4.2.4 Sequências didáticas e projetos didáticos

Dentre as variadas formas de organização do trabalho pedagógico, trataremos nesse tópico as sequências didáticas e os projetos pedagógicos ressaltados na entrevista com as professoras e na observação do campo.

O trabalho com as sequências didáticas na alfabetização promove a ampliação da aprendizagem, articulando com as diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Nery (2006), a aplicação da sequência didática na alfabetização deve obedecer a uma lógica orgânica, que consiste em atividades relacionadas a um mesmo tema e objetivo central de forma natural, a qual facilitará a organização do trabalho docente, como afirma a autora:

[...] as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática (Nery, 2006, p. 116).

Ao invés de atividades isoladas, o professor prioriza um processo contínuo da aprendizagem a partir de sequências, na qual uma atividade está interligada a outra de forma natural e gradual durante um período de tempo.

A professora B relata que em sua rotina trabalha com sequências didáticas, sempre a partir de um texto, trabalhando a leitura, e algumas questões sociais que partem, muitas vezes, dos interesses dos alunos. Deu como exemplo a sequência que as turmas do 2º ano realizaram a partir do dia dos povos indígenas, estudaram a história “o cocar de Raoni”:

[...] a gente faz muita sequência didática, também. Nessa sequência didática é ver o texto como um todo, as pausas para perceber a pontuação... A gente fez uma sequência didática aqui do cocar de Raoni e a gente traz outras coisas também. Trabalho isso, na verdade, o ano inteiro, como eu trabalho também a questão do racismo o ano inteiro, não só em novembro. E eu sempre vou falando de personalidades indígenas e negras [...] (Professora B, 2025).

Nesse sentido, percebemos que as sequências didáticas contribuem para estabelecer interações uns com outros e com a realidade que vivem, favorecendo o processo de aprendizagem como é exposto por Corsino (2006, p. 61) “o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando”.

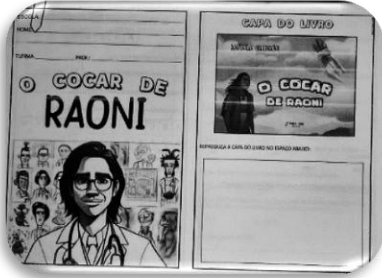


A Sociologia da Infância contribui com essa perspectiva, ao estudar as culturas infantis e suas formas de expressão, como a socialização. Essa abordagem ressalta a importância das interações sociais e da valorização das vozes das crianças, entendendo-as como agentes ativos na construção da cultura do coletivo.

Delgado e Müller (2005a) apontam que:

Esta noção de socialização na Sociologia da Infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, precisamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista (Delgado e Müller, 2005a, p. 353).

Durante a pesquisa de campo, observação realizada no dia 28 de maio, os alunos da turma estavam finalizando a Sequência Didática “O cocar de Raoni”. Fizemos registros das crianças realizando a atividade, de acordo com o Álbum 6.

Álbum 6 – Sequência Didática

		
<p>Figura 6.1: Capa da sequência</p>	<p>Figura 6.2: crianças realizando as atividades da sequência didática</p>	<p>Figura 6.3: Criança mostrando a atividade</p>

Ao observar os dados do campo, a Sequência Didática "O cocar de Raoni", trabalhada pela Professora B, exemplifica a superação das atividades isoladas e sem contexto. Como bem pontua Nery (2006), a Sequência obedece a uma lógica que facilita a organização docente. No entanto, o ganho real visto na prática foi a articulação do eixo linguístico, leitura do texto, pausas e pontuação com questões sociais urgentes, como a cultura dos povos originários e o combate ao racismo.

Outra estratégia ou forma de organização do trabalho didático nas turmas de alfabetização apontada pelas professoras e observada na pesquisa de campo foi a utilização de projetos didáticos. Sobre a dinâmica própria das Escolas de Tempo Integral em Campo Grande, conforme observado *in loco* da escola pesquisada, o trabalho por projetos é uma diretriz estruturante que visa integrar as diferentes áreas do conhecimento. Sob a ótica de Sarmiento (2005), os projetos não são apenas ferramentas de ensino, mas espaços de "culturas da infância", onde a rotina prolongada permite que a criança habite a escola como um ator social. A inserção de projetos como o "Animais do Cerrado" no planejamento da professora A, demonstra a intenção de criar um fio condutor para as aprendizagens, buscando romper com a fragmentação tradicional do tempo escolar.

O Projeto Didático prevê a articulação com as diferentes áreas do conhecimento, considerando o que as crianças já sabem, se comprometendo com um propósito e um produto final.

Colaborando com essa afirmação, Nery (2006) considera que:

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e,

por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto (Nery, 2007, p. 121).

Na mesma direção, Corsino (2006) defende que:

O trabalho com projetos, por abordar um determinado assunto de forma contextualizada, amplia consideravelmente a gama de conhecimentos que podem ser ancorados ao tema eleito, permitindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, além da inserção da educação de forma ampla na cultura (Corsino, 2006 p. 68).

Numa das turmas observadas assistimos algumas ações de um projeto didático, conforme Álbum 7, no qual os alunos levam para casa um kit numa sacola contendo, um livro sobre o alfabeto pantaneiro, um jogo, a mascote (Ararinha) e um caderno com uma atividade para ser preenchida em casa com ajuda dos familiares. A professora nos explicou que esse projeto é de toda a escola, é sobre os animais do cerrado e que cada turma irá estudar sobre um animal e sua turma escolheu a arara azul. Esse projeto visa o trabalho com a leitura e com a escrita, assim como a questão ambiental, relacionada ao cuidado com a fauna do nosso cerrado pantaneiro. Tem como produto final as atividades do caderno colaborativo. Cada dia uma criança é sorteada para levar o kit para casa. A extensão das atividades do projeto da escola para casa estabelece uma ponte de comunicação entre a cultura escolar e a cultura familiar, estimulando o protagonismo da criança ao compartilhar suas descobertas linguísticas fora dos muros da escola.

Registramos esse momento, bem como um dia de ensaio de uma música sobre a arara azul que iriam apresentar para toda a escola na semana seguinte, conforme as figuras do Álbum 7 abaixo.

Álbum 7- Projeto Didático Animais do Cerrado

		
<p>Figura 7.1: Kit projeto animais do cerrado</p>	<p>Figura 7.2: criança sorteada para levar o kit para casa</p>	<p>Figura 7.3: ensaio para apresentação</p>

O Projeto Didático "Animais do Cerrado", com foco na Arara Azul, na turma da Professora A materializou o que Corsino (2006) chama de “inserção da educação de forma ampla na cultura”. A estratégia do "kit viajante" contendo o livro do alfabeto pantaneiro, a mascote e o caderno de registro compartilhado não apenas mobilizaram a leitura e a escrita, mas estendeu o ambiente alfabetizador para além dos muros da escola, envolvendo as famílias e gerando um engajamento real e afetivo das crianças pelo projeto.

Nesse sentido, ao trabalhar com projetos os professores conseguem vincular os interesses das crianças, o currículo e às questões sociais que acontecem no momento e à realidade que elas vivem fora da escola. Essa abordagem permite que os temas sejam explorados de maneira mais ampla e integrada e de forma interdisciplinar. Com essa metodologia, o trabalho se torna uma jornada de pesquisa, busca por informações e experiências, possibilitando um aprendizado amplo e significativo. Em apoio a essa afirmação, Corsino (2006, p. 69) complementa que: “quando compreendidos de forma dinâmica, os projetos podem se tornar apostas coletivas de amplificação cultural”.

Para Nascimento (2007, p. 32),

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do adulto.

Em projetos e sequências, o professor consegue criar situações que envolvem diferentes formas para que as crianças se comuniquem, opinem e construam coletivamente o sentido dos textos. Ao invés de apresentar um texto por dia de forma superficial, a sequência e os projetos didáticos permitem que a turma explore a mesma temática e o mesmo gênero por semanas. Isso garante tempo didático para que as crianças percebam as convenções da escrita, os diferentes pontos de vista e as visões de mundo de variados autores.

Sob essa ótica, percebemos que o trabalho com sequências didáticas e projetos observados na pesquisa de campo vem contribuindo para um trabalho articulado com as diferentes áreas do conhecimento, ampliando o letramento e possibilitando a interação entre as crianças, a troca e descoberta mútua na produção do conhecimento. A observação do campo nos mostra que a escola pesquisada caminha em uma direção acertada ao adotar essas metodologias.

4.3 PROTAGONISMO DA CRIANÇA E A SUA PARTICIPAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A Sociologia da Infância tem sido essencial na forma como entendemos a infância e as crianças atualmente. Ela rompe com as ideias de que a criança é apenas um ser em crescimento, dependente dos adultos e sem muitas habilidades. Em vez disso, essa perspectiva reconhece que a infância é uma construção social e que as crianças são os sujeitos ativos na sociedade, capazes e detentoras de direitos.

Tomás e Fernandes (2013, p. 208) apontam que, “o reconhecimento dos saberes, das culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogêneo e com especificidades, é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos”. Nesse sentido, os conceitos de protagonismo e participação das crianças passam a ter um papel fundamental. É importante enxergá-los não como algo que os adultos estão simplesmente concedendo, mas como direitos que devem ser assegurados em todos os aspectos da vida social, sobretudo na educação.

Quando os ambientes em que as crianças estão inseridas proporcionam e incentivam o protagonismo e a participação, fortalecem sua cidadania desde cedo. Isso porque elas passam a vivenciar experiências democráticas, aprendendo a se posicionar, a fazer escolhas e a expressar suas opiniões. Ao colocar a criança no centro do processo, ao invés de simplesmente colocar um adulto de guia, estamos não só respeitando seus direitos, mas também contribuindo para que elas se tornem sujeitos conscientes, críticos e engajados na sociedade.

Para Friedmann (2017):

Oferecer oportunidades para as crianças manifestarem seu protagonismo não é necessariamente sinônimo de caos ou de falta de controle por parte dos adultos, como muitos podem pensar. É um caminho importantíssimo para possibilitar que as crianças, dos mais variados contextos e grupos socioeconômicos e culturais, exerçam seus direitos de serem quem efetivamente são, descubram o mundo ao seu redor, aprendam a conhecer e a conviver com outras crianças, jovens e adultos e descubram e desenvolvam seus potenciais (Friedmann, 2017, p. 45).

Nessa perspectiva, possibilitar o protagonismo infantil na aprendizagem vai além de uma simples estratégia pedagógica e, sim, um compromisso ético, político e educativo com a infância. É reconhecer as crianças como cidadãs do presente, que têm direito à voz, à escuta, à participação e ao reconhecimento de sua dignidade plena.

A participação, conforme previsto em documentos como a Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, é um direito fundamental que deve se concretizar em espaços reais de escuta, decisão e ação.

Refletir sobre o papel ativo dado a participação da criança e a forma como ela se relaciona com os colegas, com os espaços e com os materiais exige um olhar atento e sensível. Isso requer um processo de escuta sensível e comprometida, onde o adulto deixa de ser o único mediador e passa a ser um parceiro na construção do conhecimento. Sendo que “a participação das crianças não significa que estas se tornarão déspotas ou que terão o direito de tudo fazer. Pelo contrário, participando, aprendem a valorizar a opinião dos outros. Consideram também que as suas opiniões são importantes e que provocam mudanças” (Tomás, 2007, p. 52).

Na perspectiva da alfabetização e do letramento, o protagonismo e a participação vêm associado ao desenvolvimento da cidadania, pois o domínio da leitura e escrita é uma ferramenta indispensável para o exercício da participação social. Ao se envolverem, as crianças deixam de ser apenas receptores passivos de informações e passam a assumir um papel importante na construção da própria história, carregando consigo conhecimentos e o direito de se expressar.

Esse processo não só fortalece sua autonomia, como também as prepara para influenciar e participar das decisões que impactam suas vidas. São a base para que a criança não só decodifique o mundo escrito, mas também se insira ativamente nele como um sujeito social competente, capaz de influenciar e participar, construindo sua cidadania e seu protagonismo desde cedo.

Soares (2020, p. 172) afirma que a conquista da cidadania se dará “ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidades de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito à leitura e à escrita[...]”. Cerdas (2022) argumenta que é importante reafirmar o compromisso com a escola pública. Isso significa promover uma alfabetização que valorize a palavra em suas diferentes formas, buscando estimular a autoria e o protagonismo das crianças, assim como, ampliar o repertório de práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita, sempre considerando a formação dos sujeitos como seres sociais, históricos e culturais.

Para responder à pergunta do nosso objeto de pesquisa se as práticas pedagógicas na alfabetização possibilitam o protagonismo nos remetemos ao campo onde as professoras entrevistadas puderam responder, tal como, observamos como acontecem a participação e o

protagonismo das crianças no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização.

4.3.1 Ambiente pedagógico que estimula a participação

O ambiente pedagógico que estimula a participação das crianças é um espaço dinâmico e transformador, onde a criança é reconhecida como protagonista ativa de seu próprio desenvolvimento e conhecimento. Essa abordagem rompe com a visão adultocêntrica tradicional e valoriza as múltiplas linguagens e modos de expressão da infância.

Martins Filho e Martins Filho, (2022) corroboram com essa afirmação quando defendem que:

Reconhecer as múltiplas linguagens das crianças é uma reivindicação, entre nós adultos, à preocupação em ouvir as vozes, os modos de vida, as peculiaridades das formas diversas das crianças viverem suas infâncias, considerando os diferentes contextos sociais, culturais e educacionais das crianças. Assumir tal premissa permite adentrar no debate à emergência da temática categoria geracional infância e sua educação, em um ponto de vista também diverso – crianças diferentes, infâncias diferentes, formação humana diversificada, expectativas das crianças em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem diferenciadas, concepções e práticas de professores/as diferenciadas e processos de socialização diversos (Martins Filho e Martins Filho, 2022, p. 265).

Sob essa ótica, compreendemos que a participação das crianças assume um significado social, na construção da autonomia e da cidadania. E essa compreensão envolve a postura do educador, reconhecendo a excelência das experiências infantis, percebendo-o como sujeito de direitos. “Na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e, também, de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria” (Goulart, 2006, p. 90).

Dessa forma, garantir que as crianças possam participar ativamente se torna uma responsabilidade dos adultos que convivem com elas todos os dias. Para isso, é fundamental enxergar a escola como um espaço de convivência e troca, onde todos compartilham experiências e aprendizados. Não dá para separar as responsabilidades desse profissional do papel de promover um ambiente de escuta, diálogo e respeito às necessidades da infância. É na atenção às crianças e na valorização de suas opiniões que podemos abrir caminhos mais democráticos, construindo uma participação real das crianças tanto na escola quanto na sociedade.

Percebemos no campo empírico, que há um esforço para que essa participação se torne uma rotina na garantia desse direito.

Observemos os relatos das professoras A, B, C, e D, sobre a participação das crianças nas atividades.

Nessa escola eles são muito participativos, eles não têm vergonha de falar, é a todo momento. Não é aquela, digamos assim, tradicional, não. Ele é muito ouvido. Ele faz parte do processo. É uma sala muito participativa. Todos os segundos anos são muito participativos. Eles querem responder, dá até bagunça na hora de responder, porque a gente tem que fazer o bastão da fala. Eu até tenho na minha sala o bastão da fala, porque senão todo mundo quer falar ao mesmo tempo, todo mundo sabe a resposta [...]. Isso é muito gostoso porque eles são muito participativos (Professora A, 2025).

A minha turma é muito agitada, que às vezes é necessário pulso firme, mas eles têm uma coisa de muito positiva, eles participam muito, eles são muito participativos, eles são interessados, eles perguntam muito e é inclusive é uma coisa que eu trabalho muito com eles, é o a hora da fala. Eles participam mesmo, com vontade, e sai dali coisas interessantíssimas (Professora B, 2025).

A todo momento na aula, principalmente quando a gente tem história, geografia e ciências, que são umas aulas mais assim de diálogo, de roda de conversa, eles gostam muito de participar. Eles falam da vida cotidiana deles, eles falam de uma viagem, eles lembram de um passeio, eles envolvem a família. Eu os deixo falarem, eu os deixo participarem. Todos levantam a mão, todos querem participar, todos querem falar. Isso é importante eles pôr para fora, porque eles estão expondo aquilo que eles estão vivenciando e não só aquilo mecanizado que está ali no livro, que está ali na atividade. E isso é muito interessante, eles interagem, eles expõem uma problematização que aparece, porque assim, eles expõem. Prô eu já vivi isso! Eu já passei por isso! Então eles expõem. Isso é importante. O bate-papo, a roda de conversa, o diálogo é importante na alfabetização (Professora C, 2025).

Tive o projeto, eu fiz com eles uma pesquisa anterior, que nome seria dado para Arara, para ver que nome nós iríamos dar. Aí eles conseguiram votar, votar e entender que aquele que teve mais voto, foi escolhido (Professora D, 2025).

A professora A coloca que pela escola ser uma escola em tempo integral, as crianças são mais participativas, pois não se trata de uma escola “tradicional”, todos têm o direito de participar, e já reconhecem esse direito desde pequenos. Porém, expressa que as crianças ainda não compreenderam que todos têm direito a fala e precisam ser ouvidos, e querem falar todos ao mesmo tempo. Nesse contexto, informa que utiliza um instrumento chamado “bastão da fala”, no qual quem está com o bastão está na vez de falar. Mas enfatiza que a participação das crianças lhe traz um sentimento muito bom.

Essa metodologia nos fez refletir nas seguintes indagações: esse instrumento existe como forma de organização e de certa maneira é ensinado que é importante ouvir o outro? Ou esse instrumento apenas regula a fala como uma forma de controle do barulho existente quando todos querem falar de uma só vez? Abrimos essas interrogações, já que tratamos a participação como um direito, e não como forma adultocêntrica de controle. “O adultocentrismo que criticamos diz respeito ao que leva os adultos a obscurecer, silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência e insistência das crianças”. (Martins Filho e Martins Filho, 2022).

O envolvimento das crianças no processo de aprendizagem pede uma transformação nas relações de poder, que muitas vezes são muito hierárquicas dentro das instituições de ensino. A ideia não é que a participação aconteça só em algumas atividades escolhidas pelos adultos, ou que eles decidam quando as crianças podem se envolver. Pelo contrário, ela deve estar presente em todas as ações do dia a dia, fazendo parte do cotidiano de forma natural e constante.

Pensar nos desafios teóricos e metodológicos para ampliar nosso olhar sobre o grupo geracional – infâncias, requer atenção à organização cotidiana de suas vidas e ao conjunto de linguagens (afetivas, emocionais, psicológicas, verbais e não verbais) utilizadas pelas crianças no contexto em que estão inseridas, sendo importante, considerá-las sujeitos dessas relações. Tal este seja um caminho promissor para compreendermos que a complexidade das infâncias reverbera na complexidade de pensar a sua educação (Martins Filho e Martins Filho, 2022, p. 264-265).

Sob o viés da Sociologia da Infância, podemos analisar que, embora o ponto de partida seja uma atividade, o "querer falar" demonstra o que Corsaro (2011) chama de reprodução interpretativa. O dinamismo comunicativo relatado pela Professora A, o qual 'todo mundo quer falar ao mesmo tempo', embora ocorra no contexto de respostas a atividades, não deve ser reduzida a um automatismo escolar. Segundo Corsaro (2011), as crianças não apenas repetem o que lhes é ensinado, mas se apropriam da cultura adulta para produzir significados em seus grupos de pares. A intenção da professora, ao permitir esse fluxo de vozes, mesmo que por meio de um objeto, reconhece a criança como sujeito que deseja ser visto e ouvido no espaço público da sala de aula. Ainda que a participação pareça pautada pelo conteúdo, a intensidade do engajamento infantil revela uma resistência à passividade, transformando a resposta da atividade em um ato de afirmação de sua presença social e competência cognitiva, um primeiro passo essencial para o protagonismo nos processos de alfabetização.

A professora B, em seu relato, informa que muitas vezes precisa ser "firme" com a turma, pois são muito agitados. Porém, também aprecia a participação das crianças nas atividades indagando que "sai coisas interessantíssimas". Nesse aspecto, é importante percebermos que as expectativas dos adultos em relação à participação ainda precisam estabelecer a preocupação com o olhar na escuta e na importância com as experiências que as crianças protagonizam.

Sua menção referente à "hora da fala" nos remete à necessidade de problematizar a gestão do tempo na infância escolarizada. Contudo, ao instituir um momento específico para a expressão, a professora demonstra a intenção de garantir um 'lugar de fala' em um ambiente historicamente adultocêntrico. Como aponta Sarmiento (2005), as crianças habitam estruturas

geracionais que as colocam em posição de subordinação; ao demarcar esse tempo, a professora, em sua prática de letramento, busca assegurar que a voz infantil não seja silenciada pelo ruído da rotina. O desafio, portanto, é evoluir da fala “autorizada” para a fala “criadora”, em que a escuta atenta da professora valide a criança não apenas nos momentos rituais, mas como participante constante da dinâmica pedagógica.

A professora C descreve a importância de as crianças relatarem sobre suas experiências, na roda de conversa, nas aulas de História, Geografia e Ciências, onde se trabalha conteúdo da vida cotidiana, e não apenas o que está descrito nos livros didáticos. Para ela, esses momentos de participação das crianças nas atividades, são muitos importantes na fase de alfabetização.

Ao identificar que certas disciplinas permitem “mais diálogo”, a Professora C revela uma sensibilidade pedagógica que reconhece a flexibilidade do currículo para as culturas da infância. Sob a lente da Sociologia da Infância, o diálogo e a roda de conversa são ferramentas de letramento que transcendem a decodificação. Se por um lado há o risco de isolar a participação em momentos pontuais, por outro, a valorização desses momentos pela professora “eles falam sobre a vida”, indica um esforço em romper com a “normatividade escolar” rígida. O diálogo relatado revela a criança como protagonista. Dar importância a essas trocas significa aceitar, conforme Sarmiento (2005), que as crianças são atores sociais que usam a linguagem para interpretar e agir sobre o ambiente.

A professora D relembra um momento de muita participação das crianças, oportunidade em que puderam opinar e escolher o nome da “Ararinha”, projeto desenvolvido pela turma, pelo voto. Foram ditos alguns nomes e esses foram para votação. Segundo ela, partindo de um princípio democrático, as crianças puderam compreender que o nome escolhido foi o nome que obteve mais votos.

O recurso do ‘voto’ para a escolha do nome da arara, mencionado pela Professora D, analisamos como uma prática de letramento político e cidadania ativa na infância. Embora pareça uma escolha superficial frente ao currículo formal, para a Sociologia da Infância, o protagonismo se constrói no exercício da escolha real sobre o mundo. Qvortrup (2010) argumenta que a infância é uma categoria social que deve ter voz nas decisões que a afetam. Ao propor uma votação, a professora deixa de centralizar o poder. Ela mostra, na prática, que a escrita e a decisão em grupo são formas de agir na sociedade. Essa estratégia pedagógica não é apenas uma distração lúdica, mas a materialização do protagonismo em que a criança percebe sua capacidade de interferir na cultura e na organização do seu entorno.

A análise das narrativas revela que o protagonismo infantil na alfabetização não se encerra no ‘deixar falar’, mas na transformação dessa fala em ação pedagógica, conforme a Sociologia da infância e os pressupostos de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, o que exige uma escuta que resulte em mudanças no percurso de aprendizagem.

Percebemos pelas entrevistas e pelas observações que de alguma forma as professoras que trabalham com as turmas de alfabetização entendem a necessidade das crianças se expressarem, de opinarem, de participarem do processo de aprendizagem. Vejamos alguns registros abaixo no Álbum 8, que representam a participação das crianças em algumas atividades observadas durante a pesquisa de campo.

Álbum 8- Participação

		
<p>Figura 8.1: Criança participando de atividade no quadro</p>	<p>Figura 8.2: Correção coletiva no quadro</p>	<p>Figura 8.3: Criança informando a resposta do que foi perguntado</p>
		
<p>Figura 8.4: Entrega dos livros para os colegas</p>	<p>Figura 8.5: Limpeza da sala</p>	<p>Figura 8.6: Organização para o sono</p>

Embora as imagens possam capturar momentos tradicionais, muitas vezes, reflexo das pressões estruturais da escola, as falas das professoras A, B, C, D e E sinalizam uma reorientação pedagógica. O protagonismo é observado quando a ludicidade, a escuta descrita e a participação transcendem a recepção de conteúdos e permitem que as crianças se sintam autoras de seu processo de aprendizagem.

Durante a observação no campo, pudemos registrar momentos em que as crianças voluntariamente participaram das atividades de forma espontânea, opinando e trazendo para sua realidade o que estavam estudando. Destacamos uma anotação do Diário de Campo, datada do dia 12/05, em que a professora realizava uma leitura, na biblioteca, de um livro relacionado ao meio ambiente. O livro retratava a destruição da floresta por meio do corte das árvores. A professora iniciou a reflexão sobre a importância das árvores para os seres humanos e uma criança indagou: “Prô, minha mãe falou que dinheiro não dá em árvore”, (Diário de campo, 2025) e a professora respondeu que a mãe estava certa. Mas que as árvores nos oferecem muitas matérias-primas para fazer os objetos do nosso dia a dia, como como o papel e o lápis, por um processo industrial. Como havia chovido no dia anterior, uma criança relatou sobre os alagamentos em frente à sua casa, por causa da destruição da natureza.

Notamos que essa atividade realizada na biblioteca proporcionou às crianças momentos de participação e protagonismo, quando exaltaram suas opiniões acerca do conteúdo trabalhado, sem interrupções. Essa passagem nos convida a pensar sobre como crianças e adultos se relacionam no ambiente de aprendizagem, destacando a importância de planejar e desenvolver atividades pedagógicas que reconheçam e valorizem a participação social das crianças, tornando essa experiência realmente significativa.

Destacamos outro registro do Diário de Campo, datado do dia 28/05, quando a professora inicia a aula com o poema da Sequência Didática “O cocar de Raoni”. Após a leitura, pergunta à turma o que significa a última frase do poema que diz: “Salvando a mãe terra”. As crianças responderam: “Os indígenas cuidam da natureza”; “têm pessoas más que maltratam a natureza, toca fogo”; “estudamos que se cortar as árvores ficamos sem oxigênio” (Diário de Campo, 2025). Nesse momento, todas as crianças que queriam participar expressando suas opiniões sobre a proposta levantada, erguiam a mão e eram ouvidas por todos.

No dia 04/06, durante a observação, a proposta das atividades era a aprendizagem das palavras iniciadas com B ou P e F ou V, diferenciando o som desses fonemas, trabalhando a

consciência fonológica. Durante a atividade realizada de forma coletiva, a professora pergunta às crianças palavras iniciadas com essas letras e fazia refletir sobre a diferença entre esses sons iniciais. As crianças apontaram palavras com B: “bolsa, boi, bicicleta, beringela; e com P, pizza, piolho, portão, pipa...”. Morais (2012, p. 84) defende que “a consciência fonológica é, na realidade, um grande conjunto ou uma grande constelação de habilidades que refletem os segmentos sonoros das palavras”. E para trabalhar essa consciência fonológica, parte-se da leitura de diferentes gêneros textuais do universo infantil, considerando o processo de alfabetizar letrando.

Esses registros nos confirmam que a participação das crianças no próprio crescimento acontece de maneira mais significativa quando as professoras se colocam como ouvintes atentas, reconhecendo que as crianças são protagonistas de suas ações, do que sabem e do caminho que estão trilhando no seu desenvolvimento.

4.3.2 A garantia do direito de voz e de escuta das crianças no Ensino Fundamental

Para Sarmiento e Marchi (2008), a Sociologia da Infância destaca o protagonismo no ponto de vista da criança, naquilo que nela se difere de outras gerações, em oposição ao olhar adultocêntrico, tornando-a seres sociais reconhecíveis e respeitados em todas as suas características.

A partir desse olhar, ou seja, do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, protagonistas da sua prática social que produzem saberes e cultura, defendemos a ideia de uma prática pedagógica que considere esse olhar sobre a concepção de criança e, a partir dessa compreensão, repensar a ação pedagógica. Isso implica na efetivação do direito de voz e de escuta das crianças, na construção de um ambiente pedagógico que as acolha em suas múltiplas linguagens e modos de expressão, promovendo sua participação ativa nas práticas educativas.

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto atores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção da cidadania da infância (Fernandes, 2006, p. 32).

Essa construção ética da visibilidade infantil vai além do simples ato de ouvir; ela representa uma presença constante, uma disposição sincera para acolher tudo o que as crianças

compartilham, seja a fala, os gestos, as emoções, os interesses, as dúvidas, as resistências, os conflitos ou as propostas. Segundo Sarmiento (2011), o movimento de ouvir a voz da criança não se resume a escutar, sendo mais do que “auscultação verbal”, mas ouvir também por meio de outras linguagens infantis. É importante que o educador valorize cada expressão das crianças, mesmo quando elas não usam palavras para se comunicar.

Reforçando essa afirmativa, citamos Freire (1996, p. 20) que expõe: “para quem é preciso ouvir os ditos e não-ditos, ouvir falas, gestos e silêncios, se faz necessário considerar a importância das experiências que as crianças vêm protagonizando”.

Dentro dessa perspectiva, ouviremos os relatos das professoras entrevistadas sobre o protagonismo infantil, como entendem e proporcionam em suas práticas pedagógicas. Quando perguntamos às professoras como compreendem o protagonismo infantil e em sua prática como favorecem esse protagonismo, as professoras A, B, D e E responderam:

Eu acredito, eu imagino, não que eu saiba, não ouvi falar, é a primeira vez, mas eu imagino que tem a ver com a criança como centro da educação, da sala de aula, da visão do professor. Talvez tenha a ver com isso! Eu acredito que é deixar o aluno ter voz, deixá-lo se expressar, conversar, ouvir o que ele tem a dizer (Professora A, 2025).

Olha, o protagonismo eu entendo que é deixá-los terem a autonomia de fazer. Eu sei que é muito mais que isso [...] é deixá-los falarem e dar liberdade para que eles escrevam também. E depois a gente comenta o que cada um falou. Então, eu sei que ainda isso é pouco, mas eu ainda tenho muita coisa a conquistar. Também estou aprendendo (Professora B, 2025).

Seria assim tipo ele no processo se destacar, conseguir evoluir (Professora D, 2025)

Eu acho que esse protagonismo infantil é o direito de fala. Eu acho que a criança ela tem direito de falar, ela tem direito de expor. Muitas das vezes você quer um aluno crítico, mas ele não pode criticar porque é uma criança. E por que não? É porque é primeiro ano? Primeiro ano, eles têm o direito. Não é porque eu sou professora que que eu não posso errar. Acho que é o direito de fala, deixar a criança falar, deixar a criança participar, porque que muitas vezes ela é tolhida disso. Muitas das vezes a gente não entende, está no quinto ano, ainda é criança! Imagina o primeiro ano, eles são muito crianças. Eles querem falar, eles querem brincar[...] (Professora E, 2025).

A professora A reconhece nunca ter ouvido falar nessa expressão “protagonismo, mas arisca em expor que o protagonismo seria quando a criança é o centro da sala de aula, do professor, e completa dizendo que seria deixar a criança se expressar, ser ouvido. A professora A, em suas respostas, sempre se refere à criança como aluno ou aluna, expressando a ideia do “ofício de aluno” encontrada nos estudos de Perrenoud (1995), no qual argumenta que a criança, ao se envolver na interação educativa, está se dedicando a atividades que podem ser entendidas como um verdadeiro ofício. Isso porque, ao realizar tarefas que lhe são propostas por outros, ela está “trabalhando” em uma ocupação, o estudo, que é amplamente reconhecido e valorizado por todos. Logo, é necessário um cuidado atencioso com discursos e ações que podem ter o

potencial de ampliar e conferir protagonismo às crianças, enquanto outros evidenciam a predominância de regras e rotinas rígidas em detrimento dos sentimentos infantis.

Dessa forma, é necessário refletir sobre a relação entre crianças e adultos no âmbito educacional, demandando a necessidade do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, promovendo ações dialógicas efetivas, com participação, escuta e protagonismo.

As professoras B e D também reconhecem o pouco conhecimento sobre o protagonismo infantil. No seu entendimento, seria a criança ser autônoma, no falar, no fazer, no escrever. E ser destaque no que faz.

A professora E compreende que o protagonismo é possibilitar o direito de fala de cada criança. Faz uma crítica no sentido de perceber que muitas vezes as crianças são tolhidas em suas formas de expressar seus pensamentos, muito pela visão adultocêntrica de conceber a criança como um ser inacabado, em desenvolvimento. Relata que sejam crianças do 1º ano ou até as do 5º ano, são crianças, e têm o direito à fala.

Neste aspecto, as professoras, corroboram com a nossa perspectiva de infâncias, que percorre a dissertação, pois, considerar a criança independentemente da etapa de ensino que esteja, como agente de suas próprias ações e pensamentos, nos convida a adotar novos olhares sobre as infâncias. Essa perspectiva está diretamente relacionada aos pressupostos da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como participantes sociais legítimas, com saberes e culturas próprias. “A forma de pensar e de conceber das crianças sobre essas questões é fundamental para que possa garantir uma educação de qualidade que as respeite e as escute (Brostolin, 2023, p. 16).

Em vista disso, perguntamos: Qual é o lugar da infância no Ensino Fundamental? São vistos apenas como “alunos”? deixaram de ser crianças? São escutadas? Precisam aprender a ler e a escrever e nesse sentido, não tem tempo de ser criança?

De acordo com Goulart, (2006, p. 89-90), “considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania”. Ao serem respeitadas em sua singularidade e envolvidas diretamente nas atividades escolares, as crianças aprendem de forma mais significativa, estabelecendo relação entre o conhecimento e sua vivência cotidiana.

Conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa (Sarmiento, 2003, p. 01).

Dentro da prerrogativa e da obrigatoriedade de ler e escrever nos primeiros anos do Ensino fundamental, talvez, seria importante que o processo de formação docente e os próprios currículos, se comprometessem na busca do reconhecimento das singularidades das infâncias, da valorização da cultura infantil como elemento articulador de estratégias formativas, buscando promover uma educação mais lúdica, e que, ao mesmo tempo, garantisse a participação e o protagonismo infantil em qualquer etapa da Educação Básica.

A partir desse estudo, percebemos ainda mais a importância de valorizar a cultura infantil, a escuta atenta nas singularidades, a participação ativa das próprias crianças como um elemento central na formação social, principalmente num ambiente escolar em que as crianças permanecem por oito horas diárias. Que é necessário proporcionar experiências dentro das práticas pedagógicas, que possibilitem as crianças a garantia de pertencimento a espaços enquanto participantes de uma sociedade e compreendendo a criança não apenas como objeto de cuidado ou ensino, mas como sujeito ativo no processo de aprendizagem da leitura, da escrita, da sociabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, a seguir, algumas considerações finais, compreendendo que o processo de pesquisa não se encerra em si mesmo. O que aqui chamamos de “fim” traduz apenas a necessidade de concluir este percurso para que outros possam ser trilhados. Trata-se de uma pausa intencional, que abre espaço para novos olhares, interpretações e ressignificações que o tempo e a prática certamente possibilitarão.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma única escola municipal de tempo integral em Campo Grande (MS), os resultados aqui apresentados não pretendem ser generalizáveis para toda a Rede de Ensino. Eles retratam os limites e as possibilidades de um grupo específico de docentes que atuam em um contexto escolar de jornada ampliada.

A pesquisa nos permitiu refletir sobre a compreensão que a alfabetização e o letramento, quando articulados à Sociologia da Infância, revelam-se como processos que ultrapassam a dimensão técnica e alcançam o campo da cidadania, da cultura e do reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, demonstrando que a alfabetização não se encerra na técnica.

Ao observar e dialogar com professoras alfabetizadoras, foi possível identificar que algumas práticas pedagógicas quando incorporadas à organização de ambientes preocupados com a alfabetização e o letramento, como o uso de sequências didáticas e projetos, se mostraram potentes para integrar o conhecimento científico à curiosidade infantil e ao protagonismo. Que sua eficácia depende do planejamento intencional do professor em organizar essas interações. Revelou que onde houve espaço para a escuta e para a validação das culturas infantis, as crianças despontaram como atores sociais capazes de criar e modificar sentidos. Onde prevaleceu a repetição e a centralidade do adulto, a potência da infância foi momentaneamente silenciada.

Embora percebamos que em algumas situações a escola ainda enfrenta desafios impostos pela normatividade e por ações adultocêntricas, há práticas que reconhecem as crianças, suas capacidades de produzir cultura e de intervir no mundo social. Nesse sentido, o protagonismo infantil não se limita a uma diretriz teórica, mas se manifesta no cotidiano escolar quando as crianças têm voz, quando suas experiências são respeitadas e quando seus modos de ser e estar são legitimados. Foi possível identificar nas entrevistas e no campo que práticas que apontam para perspectivas mais dialógicas, de fato valorizam a criança naquilo que ela é, espontaneamente.

A pesquisa também aponta a necessidade de políticas públicas e formações docentes que ampliem a compreensão sobre a infância em sua pluralidade, superando a ideia de criança como “vir a ser” e assumindo-a como sujeito do presente, com direitos. Essa mudança de perspectiva implica não apenas adequações metodológicas, mas, sobretudo, uma postura ética, sensível e humanizadora por parte dos educadores. Observamos que para que o protagonismo seja consolidado, é fundamental que a escola reconheça a criança como cidadã do presente, cujas vozes, saberes e "não-ditos" devem estruturar o currículo.

Os desdobramentos da pesquisa de campo nos indicaram que ao promover o protagonismo infantil nos processos de alfabetização e letramento traduz um possível caminho para fortalecer práticas educativas mais democráticas e justas, capazes de articular conhecimento, cidadania e dignidade. Ao reconhecer a criança como autora de sua própria história, reafirma-se a centralidade da educação como espaço de transformação social e de esperança em um futuro mais equânime.

As professoras, embora algumas com pouco conhecimento explícito sobre o termo "protagonismo infantil", intuitivamente buscam valorizar a voz, a autonomia e a participação das crianças. A pesquisa observou momentos de participação espontânea das mesmas, expressando opiniões e relacionando o conteúdo estudado com suas vivências. Isso demonstra que, ao serem respeitadas em sua singularidade, as crianças aprendem de forma mais significativa. Contudo, a pesquisa também levanta a questão de como a gestão da participação, como por exemplo: uso do "bastão da fala", pode oscilar entre o estímulo genuíno e uma forma de controle adultocêntrico.

Nas entrevistas com as professoras, notamos um esforço em equilibrar as demandas curriculares com a escuta atenta. Nelas, sugerem práticas que fundamentam uma alfabetização que prioriza o protagonismo infantil, considerando as vozes das crianças e de suas infâncias, favorecendo projetos e aprendizagens construídos por meio das trocas e das relações humanas. Nesses momentos, reconheceu-se a criança enquanto ator social e cidadão para além de uma etapa preparatória da vida, em situações de interações, na troca verbal. Contudo, a observação participante também nos indicou a necessidade de rever algumas concepções e propostas pedagógicas sobre a infância que ainda apresentam centralidade na normatividade escolar e no adulto.

Os movimentos dessa pesquisa e os diálogos com as professoras nos coube uma reflexão sobre mudanças de concepções nas quais repensemos que a criança não deixa de ser criança

quando ingressa no Ensino Fundamental, que os processos de escolarização sob a perspectiva de uma alfabetização não se limitam a decodificar e codificar mensagens e textos. É sim garantir, de forma permanente e intencional, tempos e espaços para que as infâncias se expressem pelas suas muitas linguagens, reconhecendo que a escrita é apenas uma das inúmeras formas de o sujeito ler e inscrever-se no mundo.

O estudo nos propõe refletir sobre a alfabetização para além do simples ensino da leitura e da escrita, compreendendo-a como um espaço formativo fundamental para o exercício da cidadania e para o reconhecimento das infâncias em toda a sua potencialidade. A garantia do direito de voz e de escuta das crianças no Ensino Fundamental é crucial para construir ambientes pedagógicos que as acolham em suas múltiplas linguagens e modos de expressão, promovendo uma participação ativa e efetiva. Isso implica num compromisso ético e político com a infância, posicionando as crianças como cidadãs do presente, com direitos e saberes próprios.

Por fim, esperamos que essa pesquisa não encerre as discussões sobre o protagonismo no Ensino Fundamental, mas sirva como ponto de partida para que outras pesquisas e formações continuadas possam olhar para o 1º e o 2º ano não apenas como ciclo de alfabetização, e sim como espaços de legítimo encontro, diálogo e produção cultural das infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 7 set. de 2024.
- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 1994.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas De Infância E Culturas Familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 fev. de 2024.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. et al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 114-148.
- BARRETO, R. G. Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSNtYWZmWS/>. Acesso em: 12 maio de 2025.
- BARRETTO Elba Siqueira de Sá, SOUSA Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hF38qtCH9Npt7XtNZbYBt3j/?lang=pt>. Acesso em: 21 dez. de 2025.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. de 2025.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76244/pdf>. Acesso em: 10 maio de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 20, de 11 novembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 11 nov. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-deregulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaosvinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em: 12 mar. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 27 out. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**, Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 22 maio de 2025.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 12 mar. de 2025.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília: Presidência da República/Casa Civil, 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 maio de 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 12 mar. de 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 5 mar. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001guiageral&Itemid=30192. Acesso em: 27 out. de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BROSTOLIN, M. R. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, out./dez. 2023.

BROSTOLIN, M. R. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 49, p. 143-158, set./dez. 2018.

BROSTOLIN, M. R. Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. s.l. v. 12, n. 23, 2020. p. 316–330. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i23.10833>. Acesso em: 08 set. de 2024.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 2/2208.** Processo de Seleção de Profissionais da educação do Grupo do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para lotação nas Escolas de Tempo Integral. Diogrande n. 2.578, 10 de julho de 2008.

CAMPO GRANDE. **Educação Integral:** uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. SEMED, 2011.

CAMPO GRANDE. **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais das Escolas em Tempo Integral Urbanas da REME**. Campo Grande/ MS, 2024.

CAMPO GRANDE. **Projeto Político-Pedagógico- PPP da Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista**. Campo Grande/ MS, 2024.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular – REME Linguagens**. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS – 2020. Parecer 72/2020 de 04/12/2020. Disponível em: <https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 mar. 2025.

CARRILHO; L. de M. **A prática pedagógica e a formação de professores na implementação de uma Escola em Tempo Integral: expectativas e dilemas**. Campo Grande, 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

CERDAS, L. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e240660, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240660por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/204575>. Acesso em: 1 set. 2025.

CHICARELLI, E. C. **A Infância e o lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempos de pandemia (Covid-19): concepções e percepções de professores, familiares e crianças**. 2023, 173p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2023.

COLELLO, S. **A escola e o processo de alfabetização: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORAIS, M. C. Interações discursivas na alfabetização e apropriação do sistema de escrita. In: LINO, C. S. et al. **FEARJ: debates sobre políticas públicas, currículo e docência na alfabetização**. Rio de Janeiro: Rona, 2019. p. 155-171.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 59-70. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em 01 set 2025.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 17, n. 17, p. 113–134, 1997.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano: Quebrar armadilhas**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

CRUZ, Otávio Neto. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

FALEIROS, V. P. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: IPEA, n. 11, p. 171-177, ago. 2005. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps11.pdf. Acessado em: 21 ago. 2025.

FERNANDES, F. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961. p.153-258.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERNANDES, N.; TREVISAN, G. P. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, M. F. P.; LUCAS, A. P. (org.). **Experiências mundiais de cidadania de la infância y adolescência**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 121–138.

FERNANDES, N. **Infância, direitos e participação: Representações, práticas e poderes**. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, N. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.htm>. Acesso em: 21 dez. 2025.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. - Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In: FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MONGE,

G. (org.). **Transições entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 81-106.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt>. Acesso em: 9 maio de 2024.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, P. M.; CARDOSO, T. S. G.; SIQUARA, G. M. Desenvolvimento da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade: avaliação de habilidades de rima. **Revista Psicopedagogia**. vol. 29, n. 88, São Paulo, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100006. Acesso em: 03 de ago. de 2025.

FRIEDMAN, A. Protagonismo Infantil. In: Lovato, A; Yirula, C. P.; Franzim, R. (orgs.). **Protagonismo Infantil**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, p. 40-45, 2017.

FRIGERIO, J. R.; BEHREND, D. M. Formação continuada de professores alfabetizadores: desafios, saberes e prática docente. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n. 2, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OT2024v26.n.2.73765>. Acesso em: 21 maio de 2025.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-96. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em 01 set. de 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez: São Paulo, 2003, p. 13-43.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a

inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 13-24. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em 01 set. de 2025.

KUHLMANN Jr., M. A proteção à Infância e a “assistência científica”. In: KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEAL T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.. Letramento e Alfabetização: pensando a Prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 71-85. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em 01 set 2025.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S.(orgs.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

LEAL, T. F.; FERRAZ, A. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F.; LUZ, P. S. da. Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 27, n. 01, p. 27-45, jun. 2001. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 ago. 2025.

LIEBEL, M. Protagonismo Infantil. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**. Perspectivas Globais. Braga: UMinho Editora, 2021.

LOSSO, C. D.- MARCHI, R. C. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez. 2011.

LÜCK, H. et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. L. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - [Reimpr.]. - São Paulo: E.P.U., 2012. (Temas básicos de educação e ensino) Bibliografia.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direito das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.141, p. 951-964, out./dez. 2017.

MARTINS FILHO, A. J.; MARTINS FILHO, L. J. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

MARTINS J. S. (coord.) **O massacre dos inocentes - a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1993.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v.25, n.1, 83-104. Florianópolis, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732007000100005. Acesso em: 21 dez. de 2025.

MERLI, A. A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados**. 2021, 205p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2021.

MINAYO, M. C. DE S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, n. 40, 27 ago. de 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439> . Acesso em maio de 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, S. M. Ambiente alfabetizador. In. FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. F. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMS, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 02 fev. de 2025.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2000.

MOREIRA, T. A. **Educação para o encontro: a experiência do outro e a experiência do fantástico entre crianças e professores**. 2019, 290p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2019.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 25-32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 14 mar. de 2025.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 111-137. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf>. Acesso em 01 set. de 2025.

NOGUEIRA, I. da S. C. O surgimento do sentimento de infância no Brasil e o cuidado com as crianças. **Contrapontos**, Itajaí, v. 16, n. 3, p. 491-505, set./dez. 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J.; MONGE, G. Algumas lições aprendidas. In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 197-203.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.

PEREZ J. R. R.; PASSONE E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto. Porto Editora (trad. port.; ed. original, 1994).

PERRENOUD, P. **Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. RS: Artmed, 1995.

PEROVANO, N. S.; COSTA, M. L. Políticas Monológicas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 6, 2018. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/230>. Acesso em: 1 fev. de 2026.

PIVA, L. F. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200123>. Acesso em: 20 mar. de 2025.

PONCE, B. J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 21 dez 2025.

PROUT, A. **The Future of Childhood**. London. Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, J. Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children. In MOURITSEN, F.; QVORTRUP, J. (eds.) **Childhood and Children's Culture**. Odense: Odense University Press, 2002.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, número especial, p. 137–162, jul./dez. 2002.

RANIRO, C. **O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental**: a escola revelada por crianças e professoras. 2016, 257p. Tese (Doutorado em educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROVERI, F. T. Ensino fundamental de nove anos: rupturas com a educação infantil ou acolhimento das infâncias? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 12, n. 28, p. 263–278, 2019. DOI: 10.20952/revtee. v12i28.9111. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9111>. Acesso em: 1 set. de 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O Aluno como Invenção**. Tradução de Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, A. A.; AZEVEDO, I. A. M. **O Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Concepções e Propostas. SEPE - Anápolis-GO, 2016. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/7540>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p. 581–602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R., GARANHANI, M. (org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores** Curitiba: Champagnat, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2003.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A.J.; PRADO, P.D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas da Infância. In: Projeto POCTI/CED/ 49186. **As marcas dos tempos**: a Interculturalidade nas Culturas Infantis. Universidade do Minho, 2002.

SARMENTO, M. J. **Os Ofícios da Criança**. Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância. Actas, vol. II, Braga: IEC/Uminho, 2000.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**, V. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>. Acesso em 07 set. de 2024.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J & M Martins, 2007.

SARMENTO, M. J., FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, n° 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica. **Configurações**, Braga, n. 4, p. 91-113, 2008.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.). **As crianças**: Contextos e identidades. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n° 11, p. 5-16, 1999.

SILVA, E. T. da. **A alfabetização como um processo social**. São Paulo: Contexto, 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar/ 2001.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, São Paulo, v.9, n.52, jul./ago. 2003, p. 1-21.

SOARES, M. **Alfabetizar**: toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 2 jun. de 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 4., Brasília. Anais [...]. Brasília: MEC/SEF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 02 maio de 2025.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 maio de 2025.

SOARES, M. B. Simplificar sem falsificar. **Revista Educação**. Guia da Alfabetização. São Paulo, n. 1, 2010, p. 6-11.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STIEG, V.; CARVALHO DE ARAÚJO, V. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 5, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/194>. Acesso em: 1 fev. de 2026.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**: pesquisa social e educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TOMÁS, C. "Participação não tem Idade": Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto & Educação**, Ano 22, n. 78, jul./dez. 2007, p. 45-68.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e ação pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa Revista do Departamento de Educação**, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez. 2013.

VIANA, M. M.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S.. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012–1025, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 27 jan. de 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A ENTREVISTA - PROFESSORES

Pesquisador responsável: Vanessa Janaína Viana de Oliveira

Endereço: Rua Hotel, 2072, Vila Base Aérea, Campo Grande - MS

Fone: (67) 98144- 9405 – Email: nessa3502@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA”**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Janaína Viana de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, sob a orientação da Prof.^a. Dra. Marta Regina Brostolin.

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para o pesquisador a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, uma via pertence ao (a) senhor (a) e a outra ao pesquisador responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e, também, não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação.

Esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG para o protagonismo da criança

em seu processo de alfabetização e letramento. E como objetivos específicos: caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME; discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar; identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Sua participação na pesquisa será por meio de uma entrevista semiestruturada. A entrevista durará em média 50 minutos e será realizada presencialmente. A entrevista será gravada e transcrita pela pesquisadora, ademais, a orientadora também terá acesso ao conteúdo da entrevista. Antes da utilização dos dados coletados na entrevista, o (a) senhor (a) terá acesso a gravação e a transcrição para, se necessário, realizar considerações.

O material físico e/ou digital produzido durante a entrevista será conservado garantido o sigilo das informações pessoais, o material físico será conservado em local seguro na casa do pesquisador e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal do pesquisador, os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletada do drive pessoal do pesquisador.

Existem alguns riscos ou desconfortos ao participante que podem ser minimizados pelo comprometimento ético da pesquisadora com os dados coletados. Dentre os desconfortos o participante pode, eventualmente, expor questões privadas; responder a questões sensíveis; revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; sensação de estigmatização a partir do conteúdo revelado; receio de vazamento de dados confidenciais; ocupar o tempo de trabalho ou descanso do participante ao responder o questionário/entrevista; riscos relacionados à divulgação de imagem.

O respeito aos sujeitos da pesquisa será mantido de forma rigorosa, reconhecendo sua importância singular e valorizando as diferenças encontradas em cada participante. O material levantado será destruído após cinco anos da defesa da dissertação.

Quanto aos benefícios, os sujeitos participantes contribuirão para a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível para os professores que participaram da pesquisa e para a comunidade em geral.

A entrevista será pautada pelo respeito existente no ambiente acadêmico e os critérios éticos exigidos. Ainda, o (a) senhor (a) poderá optar por não responder perguntas ou finalizar a entrevista a qualquer momento.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, o (a) senhor (a) será compensado (a) conforme determina a Resolução 466, de 12 dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Li este Termo e acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA**, e concordo voluntariamente em participar:

_____ / ____ / ____

Assinatura do entrevistado.

Declaro que obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

_____ / ____ / ____

Assinatura do responsável pelo estudo.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA – TCLE - (Pais ou responsáveis)

Eu sou Vanessa Janaína Viana de Oliveira e junto com minha orientadora Professora Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, convidamos seu filho (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA**, que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE da UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800.

Por gentileza, leia atentamente as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, você poderá perguntar para a pesquisadora afim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seu filho(a) participe desta pesquisa, deve assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho (a) será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, um pertence ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não autorizar a participação do seu filho (a) na pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por autorizá-lo (a) a participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. Em qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e a participação de seu filho (a).

Esta pesquisa possui como objetivo geral: Analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Como objetivos específicos: discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar; caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME – CG e identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

A pesquisa será realizada na escola que seu (sua) filho (a) frequenta durante as aulas da professora regente por meio da observação da aula. As crianças serão observadas, filmadas e fotografadas e estes recursos poderão possibilitar observar a prática pedagógica do (a) professor (a) alfabetizador (a). Em hipótese alguma, haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação será de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa.

Este estudo apresenta risco mínimo como: interferência na vida e na rotina dos participantes, embaraço de interagir com estranhos, receio de eventuais repercussões da divulgação de imagens. Os riscos serão mitigados pelo comprometimento ético da pesquisadora, garantia do anonimato, postura respeitosa e amistosa com as crianças participantes, respeito às necessidades e diferenças individuais e coletivas durante as observações. Os benefícios são consideráveis para o campo da Infância e da Alfabetização.

O material físico e/ou digital produzido será conservado garantindo o sigilo das informações, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora. Os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal da pesquisadora. Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora para interpretação dos dados produzidos.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados farão parte da dissertação da mestranda Vanessa Janaína Viana de Oliveira. Uma cópia da dissertação será disponibilizada na escola para que você e seu filho (a) tenham acesso. Registro ainda que, os pais ou responsáveis poderão pedir informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre os resultados da mesma junto à pesquisadora do projeto, por meio do e-mail nessa3502@gmail.com e, quando necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS, no telefone 3312-3478, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Eu, _____ declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA** e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

Sim, autorizo meu/minha filho/a _____ participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e quando necessária gravação em vídeos para uso e fins de pesquisa.

Não autorizo meu/minha filho/a _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em vídeo para uso e fins de pesquisa.

Assim, estando de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pela pesquisa

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM***

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu/minha filho/a _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **VANESSA JANAÍNA VIANA DE OLIVEIRA**, do projeto de pesquisa intitulado **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Eu Vanessa Janaína Viana de Oliveira convido você a participar como voluntário(a) da pesquisa: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA**, orientada pela Profa. Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 - Telefone: 67 - 3312.3300 / 3312.3800.

Nesta pesquisa pretendemos analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME – CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: análise documental, observação participante, metodologias visuais (fotografias, vídeos), gravações, diário de campo.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Este estudo apresenta risco mínimo como: interferência na vida e na rotina dos participantes, embaraço de interagir com estranhos, receio de eventuais repercussões da divulgação de imagens. Os riscos serão mitigados pelo comprometimento ético da pesquisadora, garantia do anonimato, postura respeitosa e amistosa com as crianças participantes, respeito às necessidades e diferenças individuais e coletivas durante as observações. Os benefícios são consideráveis para o campo da Infância e da Alfabetização.

A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal.

Eu _____
 aceito participar da pesquisa: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA**. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande, MS _____ de _____ de _____.

 Assinatura da pesquisadora

 Assinatura da criança

APÊNDICE E - Roteiro da Observação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetivos:

1. Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME – CG.
2. Discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar.
3. Identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Roteiro:

- 1- Observar elementos da rotina escolar no que diz respeito a alfabetização e ao letramento.
- 2- Observar estratégias pedagógicas para apresentação e início das atividades com as crianças.
- 3- Observar as atitudes dos alunos no envolvimento com as atividades propostas pela professora.
- 4- Observar a existência de participação das crianças nas escolhas das atividades/músicas/textos e outros elementos para compor as atividades planejadas.
- 5- Observar elementos que denotem a prevalência do adultocentrismo nas atividades escolares que envolvam os sujeitos da pesquisa.
- 6- Observar processos de produção de saberes/culturas pelas crianças em interação com a escola.
- 7- Observar postura de estímulo ou desestímulo da professora que favorecem ou não o protagonismo da criança no processo de aprendizagem.
- 8- Observar desdobramentos na prática pedagógica de elementos de normatividade da escola e suas possíveis interferências no desenvolvimento da criança como sujeito de direitos.
- 9- Observar a relação das práticas pedagógicas de alfabetização com o entendimento da criança como sujeito de direito produtor de saberes e cultura.
- 10- Observar a utilização de suportes materiais na prática pedagógica como estímulo ou não do protagonismo infantil. Entender as motivações e objetivos da metodologia proposta.

APÊNDICE F –Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeitos da Pesquisa:

- Docentes que estejam atuando como regentes em turmas de primeiros e segundos anos da escola selecionada.

1 - Dados Gerais:

Idade:

sexo:

Carga Horária na REME-CG:

Situação funcional: () efetivo () contratado

2 - Formação inicial e continuada:

1ª Graduação:

2ª Graduação:

Quanto tempo está formado na área?

Possui alguma pós-graduação? Qual?

Tempo de magistério?

Tempo que atua na turma de alfabetização?

Tempo que atua em escola de tempo integral?

Participou de alguma formação, curso ou programa para atuar nesta escola?

3 – Como você compreende o processo de alfabetização? E o letramento?

4 – Fale como desenvolve seu trabalho como alfabetizadora, quais metodologias, materiais utilizados e atividades fazem parte da rotina diária.

5 – Descreva práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização em suas aulas.

6 – Fale sobre a participação das crianças durante as atividades voltadas para o aprender a ler e escrever nas aulas.

7 – Os interesses e necessidades das crianças são observados e escutados? Em que momentos de sua aula possibilita esse diálogo e a participação da criança?

8 - Como você compreende o protagonismo infantil?

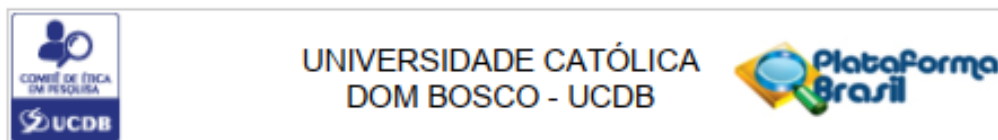
9 – Em sua prática pedagógica você favorece o protagonismo das crianças? Como?

10 - Qual (ais) o (s) curso (s) mais contribuiu (ram) para sua formação como alfabetizador (a)? Em que contribuíram? Atualmente você participa de algum curso específico de alfabetização?

11 - Você gostaria de acrescentar mais informações para encerrarmos a entrevista?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES DE PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Pesquisador: VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87433124.9.0000.5162

Instituição Proponente: MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.500.844

Apresentação do Projeto:

As informações referentes aos tópicos 'Informações do Projeto' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394930.pdf", postado pela autora. Esta pesquisa envolve as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores e o protagonismo infantil no processo de alfabetização e letramento. Para condução dessa investigação buscaremos responder se as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores de uma escola de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande e MS possibilitam o protagonismo da criança no processo de alfabetização e letramento? Como objetivo geral analisaremos as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME e CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento. O qual se desdobra em objetivos específicos: discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar; caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME e CG; e por fim, identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Consideramos que a realização dessa pesquisa poderá colaborar no campo social e acadêmico com as discussões acerca do protagonismo da criança no seu processo de alfabetização e letramento, tendo como foco as práticas pedagógicas de professores

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/06
Bairro: Jardim Semharto **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 7.500.844

alfabetizadores em serviço. Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual tem como instrumentos de produção de dados a observação das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores em uma escola de tempo integral da REME ζ CG, além de entrevista semiestruturada com seis professores que atuam em turmas de alfabetização nesta escola. Os dados serão analisados a partir do entendimento de Sociologia da Infância de Sarmento (2011, 2013). Os resultados serão apresentados após da realização da pesquisa de campo.

Objetivo da Pesquisa:

As informações referentes aos tópicos 'Objetivo da Pesquisa', foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394930.pdf", postado pela autora.

Objetivo Geral

Analisar as implicações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da REME ζ CG para o protagonismo da criança em seu processo de alfabetização e letramento.

Objetivos específicos

1. Discutir as concepções de crianças como atores sociais e sujeitos de direitos dentro de uma normatividade escolar.
2. Caracterizar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da REME ζ CG.
3. Identificar as possibilidades de participação da criança como sujeito de direitos nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações referentes aos tópicos Avaliação dos Riscos e Benefícios ' foram extraídas do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2394930.pdf", postado pela autora.

Riscos: Existem alguns riscos ou desconfortos ao participante que podem ser minimizados pelo comprometimento ético da pesquisadora com os dados coletados. Dentre os desconfortos os professores participantes pode, eventualmente, expor questões privadas; responder a questões sensíveis; revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; sensação de estigmatização a partir do conteúdo revelado; receio de vazamento de dados confidenciais; ocupar o tempo de trabalho ou descanso do participante ao responder o questionário/entrevista; riscos relacionados à divulgação de imagem.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/06
 Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE E-mail: cep@ucdb.br
 Telefone: (67)3312-3478



UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO - UCDB



Continuação do Parecer: 7.500.844

Já os possíveis riscos às crianças observadas podem eventualmente provocar interferência na vida e na rotina dos participantes, embaraço de interagir com estranhos, receio de eventuais repercussões da divulgação de imagens. Os riscos serão mitigados pelo comprometimento ético da pesquisadora, garantia do anonimato, postura respeitosa e amistosa com as crianças participantes, respeito às necessidades e diferenças individuais e coletivas durante as observações”.

Benefícios: Quanto aos benefícios, os sujeitos participantes contribuirão para a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores

Alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível para os professores que participaram da pesquisa e para a comunidade em geral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Recomendações:

Vide “Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações”

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador apresentou todos os documentos de acordo com o recomendado na Resolução CNS nº 466/12 e outras que regulamentam as pesquisas. O TCLE atende às necessidades das resoluções.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, a Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UCDB, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2394930.pdf	28/03/2025 18:38:18		Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	28/03/2025	VANESSA JANAINA	Aceito

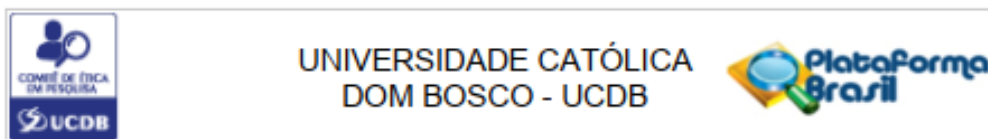
Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/86

Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900

UF: MS Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3478

E-mail: cep@ucdb.br



Continuação do Parecer: 7.500.844

Outros	Roteiro_entrevista.pdf	18:34:59	VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	28/03/2025 18:32:38	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	28/03/2025 18:31:02	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_2024.pdf	17/11/2024 16:10:12	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_observacao_agosto_2024.pdf	17/11/2024 16:08:34	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Oficio_de_autorizacao_SEMED_CG.pdf	14/10/2024 23:38:07	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/10/2024 23:36:25	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_Agosto_2024.pdf	14/10/2024 23:30:50	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_entrevista_Agosto_2024.pdf	14/10/2024 23:30:09	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_assinada.pdf	31/08/2024 20:02:50	VANESSA JANAINA VIANA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:


Não

CAMPO GRANDE, 11 de Abril de 2025

Assinado por:
LUDOVICO MIGLIOLO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/36
 Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3312-3478 E-mail: cep@ucdb.br

ANEXO B - Parecer SEMED


PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO

OFICIO N. 3.451/CEFOR/SEMED Campo Grande, 08 de julho de 2024.

010110

Prezado Senhor:


Em resposta à solicitação dessa Universidade, pela qual nos requer autorização para que Vanessa Janaina Viana de Oliveira, realize a pesquisa "Práticas Pedagógicas de professores alfabetizadores em uma escola de tempo integral: possibilidades de protagonismo da criança", por meio da observação de alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental e entrevista com professores dessas turmas, na Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, informamos que nada obsta ao que se requer.

Ressaltamos que faz-se necessário apresentar-nos o protocolo de solicitação ao Comitê de Ética e Pesquisa/CEP, e proceder às orientações sobre a pesquisa aos envolvidos, com disponibilização do termo de consentimento livre e esclarecido.

Evidenciamos que as atividades deverão ser acompanhadas pela direção e/ou coordenação da escola, e uma cópia deste ofício ser entregue na unidade de ensino para o acerto dos trâmites necessários.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Érica Fernanda, no Centro de Formação dos Profissionais de Educação, neste Órgão Central.


Atenciosamente,


Lucas Henrique Bitencourt de Souza
Secretário Municipal de Educação

E D O C

Ao Sr. José Licínio Backes
Coordenador - Universidade Católica Dom Bosco - UCDB-Programa de Pós
Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado
- Campo Grande - MS

ONICIE TO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP: 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: gabinete@semed.campogrande.ms.gov.br

 781be374c31e351bf3afb815703ce3cf96249817