

COLÉGIO PEDRO II
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende

**JOGOS DRAMÁTICOS E ALFABETIZAÇÃO:
Ludicidade e discurso no processo de aprendizagem**

Rio de Janeiro
2025

Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende

JOGOS DRAMÁTICOS E ALFABETIZAÇÃO:
Ludicidade e discurso no processo de aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Dra. Aira Suzana R. Martins

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R433 Resende, Hebe Duarte de Andrade Maluf

Jogos dramáticos e alfabetização : ludicidade e discurso no processo de aprendizagem / Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende. - Rio de Janeiro, 2025.

162 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.

1. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Aprendizagem significativa. 4. Jogos dramáticos. 5. Ludicidade. I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro. II. III. Título.

CDD 372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende

JOGOS DRAMÁTICOS E ALFABETIZAÇÃO:
ludicidade e discurso no processo de aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 30/05/2025.

Banca Examinadora:

Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Orientadora)
Colégio Pedro II

Dra. Jonê Carla Baião
CAp - UERJ

Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2025

Dedico este trabalho a todas as crianças — em especial, as que cruzaram meu caminho, ensinando-me que a leveza está no brincar, no faz de conta, na liberdade de imaginar.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de encontros, e esta dissertação só foi possível porque muitos caminharam comigo.

Agradeço a Deus, pela força que sustenta, pela fé que me guia e pelo sopro constante de esperança que me manteve firme mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus pais, Márcia Maria e Antônio Carlos, por serem as raízes que me sustentam, por me ensinarem com afeto, coragem e exemplos silenciosos a seguir com dignidade e determinação. Ao meu irmão, Inon Rubens, por estar sempre por perto, com carinho e incentivo.

À minha tia Maristela, que desde sempre acreditou em mim e dizia com convicção: “Você vai chegar lá!” — chegamos, tia.

Aos meus filhos, Bento e Benjamin, que são minha luz e meu horizonte. Nos olhos de vocês, encontrei o sentido mais profundo do que é aprender e ensinar. E ao meu marido Thiago, meu porto firme e coração em parceria, que sonhou comigo, dividiu angústias e celebrou cada conquista como se fosse sua. Obrigada por caminhar ao meu lado com tanto amor.

À minha sogra Fátima, que foi muito mais do que rede de apoio — foi presença constante, generosa e acolhedora. E à Marilene, meu braço direito no cuidado com Bento e Benjamin, permitindo que eu me dedicasse à pesquisa com serenidade e confiança.

À minha orientadora, Aira Suzana, por sua escuta atenta, orientação segura e sensibilidade intelectual que acompanharam cada etapa deste trabalho. Seu olhar crítico e cuidadoso contribuiu imensamente para que esta pesquisa ganhasse consistência e profundidade.

Às professoras doutoras Jonê Carla Baião e Helen Silveira Jardim de Oliveira, pela leitura minuciosa e pelas contribuições generosas que enriqueceram este trabalho. Foi uma honra tê-las na banca.

Ao Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) e ao Colégio Pedro II, por abrirem caminhos para a investigação e acreditarem na potência de uma educação pública, crítica e sensível. Agradeço também à Direção do *Campus* São Cristóvão I, pela concordância com a realização da pesquisa e pelas adequações no meu horário, que me permitiram cursar as disciplinas com tranquilidade e comprometimento.

Ao GEPPALFA/CPII, pelo espaço de estudo, reflexão e troca. Ao Grupo de Pesquisa Estação Santa Fé – Linguagem, cultura e práticas educativas/UFF, minha profunda gratidão, em especial à professora Dra. Cecília Goulart, por sua escuta generosa e por me ajudar a compreender que minha prática carrega sentido, autoria e compromisso com uma educação que valoriza a linguagem como espaço de construção do humano.

A Angela Vidal, amiga-mãe, presença iluminadora, que me impulsionou a atravessar os portões da academia com coragem. Foi ela quem me disse — mais de uma vez — que a academia talvez ainda não estivesse pronta para o meu brilho, mas que, mesmo assim, eu deveria entrar e iluminar. Suas palavras ecoaram em mim como convocação e como abraço. Obrigada por acreditar antes mesmo que eu acreditasse.

Às colegas e amigas que a vida me deu no CPII: Ana Paula Caetano, Cristina Freund, Rejane Dirques e Angela Vidal (sim, de novo, porque merece estar mais de uma vez), por tornarem essa caminhada mais leve e significativa; e às irmãs de coração, Natália Pinagé e Marilza Maia, por estarem ao meu lado em cada passo dessa travessia.

À professora Ângela, que abriu generosamente as portas da sala 2 e permitiu que eu vivesse, junto às suas crianças, o faz de conta em sua forma mais viva e verdadeira — e, com ela, aprendi tanto! Obrigada por me ensinar com gestos, escuta e afeto.

Às famílias da turma 100, que, ao autorizarem a participação de suas crianças, tornaram possível a realização desta pesquisa. E, com todo meu carinho, às crianças da turma 100 — que delícia foi viver o faz de conta com vocês! Levo cada gesto, palavra e silêncio como preciosos fragmentos de aprendizagem.

Aos colegas do MPPEB, com quem compartilhei aprendizados, risos e inquietações. Em especial, à Camila, ao Matheus e à Bruna — companheiros de jornada que se tornaram amigos do coração.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão nas ausências, pelo apoio constante, pelas orações e pela torcida em todos os momentos.

Por fim, agradeço à educação, ao jogo e ao faz de conta — por revelarem caminhos de liberdade, criação e diálogo. Que sigamos brincando, aprendendo e sonhando, com coragem e imaginação.

É preciso aqui e acolá sermos felizes com nossa loucura, para podermos continuar felizes com a nossa sabedoria. E é precisamente porque somos no fundo homens pesados e sérios, e mais ainda pesos que homens, que nada nos faz bem que o capuz dos loucos: temos necessidade dele diante de nós mesmos – temos a necessidade de toda arte petulante, flutuante, dançante, zombeteira, infantil e bem-aventurada para não perder essa liberdade...

(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

RESENDE, Hebe Duarte de Andrade Maluf. **Jogos dramáticos e alfabetização**: ludicidade e discurso no processo de aprendizagem. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira os jogos dramáticos poderiam contribuir para o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, à luz da perspectiva discursiva da linguagem. Nessa abordagem, a linguagem é entendida como prática social, trespassada por valores, vozes e sentidos em constante construção. Partindo do princípio de que o brincar é uma forma de expressão e produção de significados, o estudo propôs a articulação entre ludicidade, corporeidade e dramatização como caminhos para promover uma alfabetização dialógica, centrada na escuta, na interação e na autoria. De natureza qualitativa, a investigação adotou a metodologia de casos de ensino (Mizukami, 1996, 2000), cuja proposta valoriza a análise de situações concretas como propulsoras de reflexão crítica e formativa. O estudo foi realizado com uma turma do 1º ano do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I, na cidade do Rio de Janeiro e o *corpus* compôs-se de atividades aplicadas com jogos dramáticos registros em diário de campo e observações participantes. Como desdobramento, foi produzido um Produto Educacional em formato de *e-book*, destinado a professores(as) alfabetizadores(as), com propostas de atividades baseadas nas experiências vivenciadas. O referencial teórico inclui contribuições de Vygotsky (2007, 2009, 2014), Bakhtin (1997, 1998, 2002, 2011, 2015), Smolka (2003, 2008), Spolin (2005, 2008, 2017), Freire (1967, 1985, 2019), Ausubel (2003) e Mizukami (1996, 2000), que oferecem condições de se pensar sobre a linguagem, o corpo e a escuta como elementos constitutivos da aprendizagem. Os resultados mostram que os jogos dramáticos, ao promoverem a circulação de sentidos e a participação ativa das crianças, configuram-se como práticas significativas no processo de construção do mundo e da língua escrita.

Palavras-chave: alfabetização; aprendizagem significativa; jogos dramáticos; ludicidade.

ABSTRACT

RESENDE, Hebe Duarte de Andrade Maluf. **Jogos dramáticos e alfabetização**: ludicidade e discurso no processo de aprendizagem. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2025.

This research aimed to understand how dramatic play could contribute to the literacy process in the first year of elementary school, based on the discursive perspective of language. In this approach, language is understood as a social practice, traversed by values, voices, and meanings in constant construction. Starting from the principle that play is a form of expression and production of meaning, the study proposed the articulation between playfulness, corporeality, and dramatization as pathways to promote dialogic literacy, centered on listening, interaction, and authorship. Qualitative in nature, the investigation adopted the teaching case methodology (Mizukami, 1996, 2000), which values the analysis of concrete situations as catalysts for critical and formative reflection. The study was conducted with a first-grade class at Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão I, in the city of Rio de Janeiro, and the corpus was composed of activities involving dramatic play, field diary entries, and participant observations. As a development of the study, an Educational Product in the format of an e-book was produced, aimed at literacy teachers, containing activity proposals based on the experiences lived during the research. The theoretical framework includes contributions from Vygotsky (2007, 2009, 2014), Bakhtin (1997, 1998, 2002, 2011, 2015), Smolka (2003, 2008), Spolin (2005, 2008, 2017), Freire (1967, 1985, 2019), Ausubel (2003), and Mizukami (1996, 2000), who offer conditions to think about language, the body, and listening as constitutive elements of learning. The results show that dramatic play, by promoting the circulation of meanings and the active participation of children, constitutes a significant practice in the process of constructing the world and written language.

Keywords: literacy; meaningful learning; dramatic play; playfulness

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Materiais utilizados na atividade “Pirata do Uniforme Roxo”	75
Figura 2: Crianças participando da atividade “Caça ao tesouro” no pátio da escola.....	77
Figura 3: Crianças participando da atividade “Caça ao tesouro” na biblioteca.....	77
Figura 4: Baú de papel confeccionado para a atividade escrita	79
Figura 5: Baú de papel confeccionado para a atividade escrita (parte interna)	79
Figura 6: Escrita produzida por Gabriel durante a atividade.....	82
Figura 7: Escrita produzida por Pedro durante a atividade.....	82
Figura 8: Placas “Curti” e “Não Curti” utilizadas pelas crianças para expressar opiniões. 85	
Figura 9: Fichas de ação utilizadas na proposta de jogo “Amigo brinquedo”	85
Figura 10: Documento elaborado por uma criança durante a proposta “Amigo Brinquedo”.	88
Figura 11: Verso do documento elaborado por uma criança.....	89
Figura 12: Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”	89
Figura 13: Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”	90
Figura 14: Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”	90
Figura 15: Criança participando da proposta “Amigo Brinquedo”	92
Figura 16: Criança lendo a ficha durante a proposta “Amigo Brinquedo”	92
Figura 17: Slide da proposta de criação de legendas com as crianças.....	94
Figura 18: Slide da proposta de criação de legendas com as crianças (continuação)	94
Figura 19: Slide com a obra <i>Futebol II</i> (2008), de Ivan Cruz.....	94
Figura 20: Slide com a obra <i>Bambolê</i> (1990), de Ivan Cruz.....	95
Figura 21: Escrita de Pedro na atividade de criação textual.....	96
Figura 22: Escrita de Pedro na atividade de criação textual (continuação).....	96
Figura 23: Crianças participando da atividade “Caçadores de sons”.....	99
Figura 24: Fichas com sílabas das palavras inventadas por Vovó Baretta	104

Figura 25: Escrita de Pedro em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta.....	108
Figura 26: Escrita de Dani em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta.....	108
Figura 27: Escrita de Kauê em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta.....	109
Figura 28: Escrita de Dani em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta.....	110
Figura 29: Carta escrita por Gabriel para a personagem Vovó Baretta.....	115
Figura 30: Carta escrita por Dani para a personagem Vovó Baretta.....	116
Figura 31: Carta escrita por Rafael Guerreiro para a personagem Vovó Baretta.....	117
Figura 32: Carta escrita por Pedro para a personagem Vovó Baretta.....	118
Figura 33: Capa do Produto Educacional “Quem sou eu? Quem é você? O brincar de faz de conta no mundo das letras com os jogos dramáticos”	126
Figura 34: Produto Educacional – Capítulo 1.....	128
Figura 35: Produto Educacional – Capítulo 1(continuação).....	129
Figura 36: Carta da proposta “Pirata do Uniforme Roxo”	130
Figura 37: Pistas utilizadas na proposta “Pirata do Uniforme Roxo”	130
Figura 38: Produto Educacional – Capítulo 3.....	131
Figura 39: Produto Educacional – Capítulo 3 (continuação).....	131
Figura 40: Produto Educacional – Capítulo 5.....	132
Figura 41: Palavras inventadas pela personagem Vovó Baretta.....	133
Figura 42: Nuvem de palavras gerada a partir da participação das professoras.....	136
Figura 43: Registro do minicurso sobre jogos dramáticos na alfabetização.....	137
Figura 44: Registro do minicurso sobre jogos dramáticos na alfabetização.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Revisão da literatura	25
Quadro 2: Classificação dos Jogos Dramáticos segundo Viola Spolin	52
Quadro 3: Principais propostas envolvendo a linguagem em sua amplitude	63
Quadro 4: Atividades analisadas em sala de aula	70
Quadro 5: Categoria de análise	72
Quadro 6: Fichas de ação	84
Quadro 7: Nomes criativos da Vovó Baretta	103

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Atividade de escrita da proposta “Amigo brinquedo”	149
Apêndice B – Atividade de leitura da proposta “Caçadores de sons”	151
Apêndice C – Atividade de escrita da proposta “Visita da vovó Baretá”	152
Apêndice D – Atividade de escrita - Palavras inventadas.....	154
Apêndice E – Proposta “Meu nome na pesquisa”: criação de pseudônimos para preservar a identidade das crianças	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Estudos
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CPII	Colégio Pedro II
CSCI	<i>Campus</i> São Cristóvão I
EF	Ensino Fundamental
PPT	Powerpoint
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

PRÓLOGO AO ENCANTAMENTO: DO BRINCAR À PALAVRA, DA PALAVRA AO ATO	18
ENTRE CORTINAS E CAMINHOS: A CENA DA PESQUISA EM MOVIMENTO ...	20
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
1.1 Tecendo significados: a importância da interação discursiva no processo de alfabetização	29
1.2 O Círculo de Bakhtin e a construção do sentido	34
1.3 O princípio dialógico na linguagem e na educação	35
1.4 A convergência entre Bakhtin e Smolka	36
1.5 Algumas concepções acerca de aprendizagem significativa	37
1.6 Explorando a imaginação e a ludicidade na alfabetização: fundamentos e implicações pedagógicas	39
1.7 Ludicidade: uma visão além do simples ato de brincar	41
1.8 A jornada do teatro na educação: do jogo à arte - uma evolução histórica	44
1.9 Educação dramática e a concretização no jogo: conceitos e princípios fundamentais do jogo	46
1.9.1 Em cena com Viola Spolin: improvisação, jogo e aprendizagem	50
1.9.2 Tipos de jogos na perspectiva de Viola Spolin	52
2 O DESCORTINAR DA PESQUISA: CENÁRIO, ENREDO E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	53
2.1 O palco da investigação: contexto e participantes	55
2.1.1 O Colégio Pedro II e o Campus São Cristóvão I.....	56
2.1.2 As crianças e a professora	57
2.2 A rotina e as práticas pedagógicas.....	59
2.3 A construção e seleção dos materiais para a pesquisa.....	64
2.4 Entre o olhar e a vivência: desafios de uma pesquisadora imersa em sua prática.....	65
3 ENCENANDO SABERES: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS JOGOS DRAMÁTICOS	69
3.1. O Organização e seleção dos dados.....	71
3.2. Apresentação e análise dos Casos de Ensino.....	73
3.2.1 Apresentação e análise dos casos de ensino	73
Cena VIII: Uma palavra mágica para brincar – Jogo "O mestre mandou	111
3.3 O jogo dramático e a construção do sentido.....	120
3.4. A oralidade e a escrita em diálogo.....	122
3.5. Reflexões e implicações pedagógicas.....	123
4 O PRODUTO EDUCACIONAL: UM PALCO PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.....	125
4.1 O PE como canal de diálogo e formação entre pares	126
4.2 Compromisso com a escola pública e com a escuta das margens	127
4.3 Nos bastidores do e-book: organização e proposta didática.....	128
4.4 O minicurso como validação dialógica do Produto Educacional	134
4.4.1 Objetivos e estrutura do minicurso	135
4.4.2. Escuta, trocas e saberes partilhados.....	136
4.4.3. Uma formação em rede: continuidade e retroalimentação	138
4.5 Um ato em aberto: reverberações do Produto Educacional.....	139
5 AO CAIR DO PANO, A PALAVRA DANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM BRINCAR QUE ALFABETIZA	140

REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	150
APÊNDICE A –ATIVIDADE DE ESCRITA DA PROPOSTA “AMIGO BRINQUEDO”	150
APÊNDICE B –ATIVIDADE DE LEITURA DA PROPOSTA “CAÇADORES DE SONS”	152
APÊNDICE C –ATIVIDADE DE ESCRITA DA PROPOSTA “VISITA DA VOVÓ BARETA”	153
APÊNDICE D –ATIVIDADE DE ESCRITA - PALAVRAS INVENTADAS	155
APÊNDICE E – PROPOSTA “MEU NOME NA PESQUISA”: CRIAÇÃO DE PSEUDÔNIMOS PARA PRESERVAR A IDENTIDADE DAS CRIANÇAS	157
ANEXOS	158
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161

PRÓLOGO AO ENCANTAMENTO: DO BRINCAR À PALAVRA, DA PALAVRA AO ATO

No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver.
(Manoel de Barros)

Cena de Abertura

(As luzes se acendem suavemente. O palco é memória, é corpo brincante, é chão de escola e chão de dança. É vida em movimento.)

Em um mundo onde a rigidez e o pragmatismo tantas vezes imperam, ousou narrar a história da minha jornada pela educação — um percurso que nasce no olhar puro da infância e se transforma numa busca constante por sentido, beleza e transformação.

A infância e o olhar encantado

Desde pequena, o mundo me fascinava com suas infinitas possibilidades. Cada passo era uma aventura, cada caminho, um portal para o desconhecido. Brincar era minha linguagem — o modo mais legítimo de me conectar com o mundo e expressar minha criatividade. Fui bailarina, atriz, professora... tudo o que minha imaginação ousava criar.

A paixão pelo ballet levou-me aos palcos, onde realizei sonhos ao dançar com graça e leveza. As coreografias, entrelaçando tradição e atualidade, ofereciam momentos de puro encantamento. Girando nas pontas dos pés, eu me sentia livre, viva, inteira.

Ali, naquele palco, encontrei também o público infantil. Vesti-me de Fada Íris, fui Mãe Pata — e nesses personagens levei o brilho do imaginário às crianças. Era troca mágica. Era encantamento em ato.

O encantamento pelo magistério

Foi o fascínio pelo universo da escola — e especialmente pelas professoras — que me guiou à escolha do magistério. Elas transitavam entre as carteiras com uma presença quase encantada. Seria feitiço?

Na minha brincadeira, pratiquei com bonecas. Ensaiei ser professora. Cada uma daquelas mulheres que passaram pela minha infância deixou uma marca afetiva que floresce ainda hoje.

A escola como palco da transformação

Ser professora tornou-se uma extensão natural da magia do palco. A sala de aula é hoje meu novo cenário: espaço onde compartilho com as crianças meu amor pelas letras, pela linguagem e pelo aprender.

Jogos, músicas, histórias e brincadeiras compõem o ambiente que crio — um lugar pulsante onde cada criança pode se expressar, imaginar, crescer.

Claro, os desafios também habitam essa cena. Foram (e ainda são) muitos. Mas foi justamente aí que nasceu meu desejo de investigar, refletir, transformar — sem jamais abrir mão do faz de conta como força criadora.

Minha prática pedagógica se constrói sobre a ludicidade, a criatividade e o encantamento. É feita de desvios, de desver... de espaço para o que ainda não tem nome.

A pesquisa como reflexão e partilha

Após 23 anos de travessia, senti que era hora de dividir meus saberes e fazeres com meus pares. Assim nasceu a pesquisa: “Jogos dramáticos e alfabetização: ludicidade e discurso no processo de aprendizagem”.

Não trago receitas. Trago um convite — para que professoras e professores encontrem brechas de reinvenção, revisitem suas práticas, experimentem o que talvez escape à rotina.

Hoje, sigo com novas lentes nos olhos: a do encantamento e a da investigação. Essa dupla perspectiva me move, me faz acreditar que o brincar, a arte e o amor pela troca são essenciais na construção de uma educação transformadora.

Nas páginas que seguem, reparto reflexões sobre a força do encantamento na educação, sobretudo na alfabetização, em que brincar não é só diversão, mas uma linguagem legítima de construção de sentidos.

Este é o prólogo da travessia.

O convite está feito.

Sigamos juntos, entre encontros, pausas e recomeços.

Com o sonho como ponte.

Com a procura como encontro.

ENTRE CORTINAS E CAMINHOS: A CENA DA PESQUISA EM MOVIMENTO

De tudo ficaram três coisas... A certeza de que
estamos começando... A certeza de que é
preciso continuar... A certeza de que podemos
ser interrompidos antes de terminar... Fazemos
da interrupção um caminho novo...Da queda,
um passo de dança...Do medo, uma escada...
do sonho, uma ponte...Da procura, um
encontro!
(Fernando Sabino)

A cortina se abre para um novo ato: o da investigação. Aqui, cada passo é pausa e possibilidade. Cada dúvida é matéria de criação. Neste momento da travessia, o movimento da pesquisa se insinua como dança — ora hesitante, ora fluida — entre perguntas que pulsam e respostas que ainda não chegaram.

É uma cena em processo. Uma escrita que caminha. Um enredo tecido entre experiências, referências, encontros e recomeços.

O início de uma caminhada pode ser marcado tanto pelo entusiasmo quanto pela incerteza. Para onde seguir? Com qual propósito? E, ao longo do percurso, é comum o questionamento em relação ao caminho trilhado: será realmente o melhor caminho? Inevitavelmente, surge a dúvida: “será que vale a pena?” Além disso, o trajeto nem sempre é linear — há pausas necessárias, momentos de fôlego e, por vezes, interrupções que exigem um novo olhar sobre a direção a seguir.

O processo educativo também se constitui por recomeços, pausas e ressignificações. A pandemia da COVID-19 evidenciou essa dinâmica ao impor uma ruptura abrupta na rotina escolar. No entanto, ao mesmo tempo em que revelou desafios, trouxe consigo um reconhecimento fundamental: a escola não é apenas um espaço de ensino formal, mas também um território de socialização, construção de valores e, sobretudo, de ludicidade e brincadeira.

Diante desse cenário, torna-se essencial resgatar o encantamento da criança, permitindo que ela experimente o prazer de desbravar o universo da leitura e da escrita, de criar, de conhecer e de refletir sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a ludicidade se apresenta como um recurso potente para uma aprendizagem mais criativa e contextualizada, levando o docente a buscar estratégias que favoreçam a interação entre os sujeitos e o conhecimento de maneira significativa.

Se a alfabetização é um caminho a ser trilhado, façamos da interrupção um caminho novo, ressignificando os desafios que surgem no percurso. O processo de aprender a ler e

escrever deveria ser vivido com encantamento, mas, muitas vezes, encontra-se em meio a currículos rígidos e práticas engessadas, que silenciam os sujeitos participantes — especialmente as crianças.

As palavras presentes nestas linhas partem da vivência desta pesquisadora, professora do 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II, especificamente, no *Campus* São Cristóvão I, um dos 15 *campi* dentro da escola grandiosa que é o Colégio, com sua história de 187 anos, com a coexistência de múltiplas realidades. Cada instituição tem sua forma de acolher as crianças que chegam, com suas trajetórias diversas, permeadas por diferentes experiências familiares, sociais, educacionais e culturais. Algumas vêm de contextos em que a Educação Infantil proporcionou um primeiro contato significativo com a língua escrita; outras chegam sem essa vivência, carregando o peso das expectativas familiares e da pressão pelo sucesso escolar.

Ao atravessarem os portões da escola, o brilho da novidade muitas vezes dá lugar ao medo, à dúvida e à sensação de não pertencimento. Como transformar essa queda em um passo de dança? Como garantir que o medo se converta em uma escada para novas descobertas?

Nesta pesquisa, propõe-se repensar sobre a alfabetização a partir dos jogos dramáticos, valorizando a participação ativa das crianças na construção da leitura e da escrita. No *Campus* São Cristóvão I do Colégio Pedro II, essa abordagem lúdica e discursiva pretende ir além do mero domínio técnico da leitura e da escrita, colocando a linguagem em seu contexto social e tornando a alfabetização um espaço de encontro, de diálogo e de significação. Como destaca Goulart (2017, p.169),

a alfabetização é um processo de ampliação da leitura do mundo, na medida em que a escola seja o espaço de conhecer outras formas de dizer o mundo, outras formas de olhar, falar e escrever o mundo, outras linguagens, outras discursividades orais e escritas.

Embora o conceito de ludicidade esteja frequentemente associado à diversão e a sentimentos de prazer, é importante compreender que seu principal objetivo na educação é promover o desenvolvimento do indivíduo como um ser pensante, participativo, criativo e ativo na sociedade. Desse modo, um momento lúdico não apenas proporciona essas experiências, mas também direciona a criança a um crescimento e posicionamento consciente em relação ao mundo. Como afirma Almeida (2003, p.13),

A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. [...] aparece sempre em direção a algum conhecimento,

que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

Os jogos dramáticos emergem, então, como um recurso pedagógico potente, promovendo experiências que transformam o sonho em busca pelo aprender em um encontro genuíno com a linguagem. Afinal, alfabetizar não é apenas ensinar a decifrar códigos, mas, também, permitir que a criança se reconheça no que lê e escreve, tornando-se personagem central de sua própria história.

Dessa forma, a pesquisa pretende responder à seguinte inquietação: como os jogos dramáticos podem facilitar o processo de alfabetização dialógica no 1º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II? O objetivo geral é investigar o processo de alfabetização linguística no 1º ano do ensino fundamental por meio de jogos dramáticos. Buscando encontrar possíveis respostas, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. elaborar uma série de atividades baseadas na concepção discursiva da língua e no uso dos jogos dramáticos como base para o processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental;
- ii. aplicar as atividades planejadas com anotação no diário de campo, a fim de verificar sua recepção e aplicabilidade;
- iii. realizar um minicurso voltado para professoras alfabetizadoras, com o intuito de promover reflexões sobre o uso dos jogos dramáticos na alfabetização e coletar dados para análise na pesquisa;
- iv. fazer possíveis ajustes nas propostas aplicadas, com base nas anotações do diário de campo e nas trocas realizadas durante o minicurso;
- v. elaborar um *e-book* como resultado do trabalho desenvolvido na turma de 1º ano, com as atividades devidamente ajustadas como proposta para professores da área de alfabetização, com atividades práticas de acordo com as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa.

São propostas atividades que buscam valorizar as vivências de cada criança, aproximando seus anseios e questionamentos do pensamento racional e de conceitos relacionados a determinado conhecimento, ao mesmo tempo em que se estimula a fantasia. Acredita-se que a utilização de recursos multimodais, como som, imagem e objetos, contribui para a formação da capacidade improvisação do grupo, potencializando o movimento, a situação e a linguagem utilizados nas atividades.

O produto educacional da dissertação que se elaborou foi a construção de um caderno didático em formato de *e-book* destinado a professores. Pretendeu-se, com o material elaborado,

apresentar um recurso que avivasse a ludicidade e o imaginário dentro do processo de alfabetização, bem como formas de realizar a problematização da língua nesse contexto.

Para traçar o diálogo dentro da pesquisa buscaram-se, nos campos da psicologia e da educação, diversas perspectivas teóricas que enriquecem o entendimento do desenvolvimento infantil e da interação social mediada pela linguagem. Foram adotadas, principalmente, as contribuições de Vygotsky (2007, 2009, 2014), Bakhtin (1997, 1998, 2002, 2011, 2015), Smolka (2003, 2008, 2017) e Goulart (2006, 2013, 2014, 2017) à pesquisa que propõe uma alfabetização tendo os jogos dramáticos como ferramenta pedagógica e vislumbrar uma abordagem interdisciplinar enriquecedora para o estudo.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Vygotsky (2007 e 2009) acredita que aprendizagem possa ser facilitada na interação social. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia a importância do outro mais experiente na mediação do aprendizado, destacando o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento. Esse autor ainda destaca a função central do imaginário no desenvolvimento infantil, lembrando que a capacidade de criar e simbolizar situações fictícias é essencial para a aprendizagem. O pesquisador russo acrescenta que a imaginação não é apenas uma atividade lúdica, mas um instrumento cognitivo que permite à criança extrapolar o presente e antecipar possibilidades futuras.

A partir dessa perspectiva, os jogos dramáticos podem se apresentar como atividades privilegiadas para a alfabetização, pois promovem interações colaborativas que estimulam o avanço da oralidade e da escrita de maneira contextualizada e significativa. Ao assumirem papéis e vivenciarem situações imaginárias, as crianças exercitam a linguagem em um contexto socialmente construído, ampliando seu repertório discursivo e desenvolvendo habilidades essenciais para a leitura e a escrita. Dessa forma, a concepção vygotskyana reforça a importância do jogo como uma ferramenta de mediação simbólica, no qual o imaginário e a interação social atuam como motores da aprendizagem e da constituição do sujeito.

Já no campo da linguagem e da alfabetização, Smolka (2008) aprofunda a visão vygotskyana ao destacar que o aprendizado da língua escrita não se restringe à decodificação de símbolos, mas ocorre em um processo de interlocução e construção de sentidos. Baseada na perspectiva histórico-cultural, Smolka (2008) reforça a ideia de que durante o processo de alfabetização a criança deve ser inserida em práticas discursivas reais, nas quais a interação com o outro possibilite a ampliação do repertório linguístico e a apropriação das múltiplas funções da escrita. Nessa direção, os jogos dramáticos, ao integrarem elementos verbais e não

verbais, tornam-se um recurso potente para que a criança vivencie a língua em sua dimensão social e expressiva.

No que se refere à linguagem como instrumento de expressão e resistência cultural, Goulart (2017) traz reflexões importantes sobre o papel do discurso na construção da identidade. Para a autora, o sujeito se constitui na linguagem e, portanto, deve encontrar espaços para expressar seus pensamentos e experiências de forma criativa e autêntica. Os jogos dramáticos, ao envolverem as crianças em processos de representação e interpretação, possibilitam que elas desenvolvam a comunicação e a imaginação, ampliando sua capacidade de interagir criticamente com o mundo. Essa abordagem está em sintonia com a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (1982, 2003), em quem se inspirou Moreira (1993, 1999, 2003). Para essa corrente, o conhecimento se constrói a partir daquilo que faz sentido para o aprendiz. Embora Freire (1967, 1985) não tenha utilizado a expressão aprendizagem significativa, sua obra propõe uma educação que valorize o significado e a relevância dos saberes, colocando a experiência e a vivência do sujeito no centro do processo educativo.

Complementando essa discussão, Bakhtin (1997, 2011) fornece um arcabouço teórico essencial ao conceber a linguagem como um fenômeno essencialmente social e dialógico. Assim como Bakhtin (1997, 2011), Smolka (2008) e Goulart (2017), sustentam a concepção de que a linguagem não pode ser compreendida isoladamente, isto é, ela deve estar inserida em um contexto interativo, no qual múltiplas vozes se entrecruzam. No processo de alfabetização, essa perspectiva ajusta-se diretamente com os jogos dramáticos, que operam como atividades em que a criança experimenta diferentes enunciados, assume novos papéis e negocia significados. Ao colocar a interação e a construção coletiva do discurso no centro da aprendizagem, Smolka (2008) e Goulart (2017), seguindo as concepções de Bakhtin (1997, 2011), convergem na defesa de uma alfabetização que vá além da simples mecânica da escrita, reconhecendo-a como um processo de construção social e cultural.

No campo dos jogos dramáticos, os estudiosos Spolin (2005, 2008, 2017) e Slade (1978) apresentam perspectivas complementares sobre o uso dos jogos dramáticos no processo de aprendizagem. Spolin (2017) ao valorizar a potencialidade dos jogos teatrais, propõe uma abordagem centrada no aluno, na qual a improvisação e a criatividade são estimuladas em um ambiente não competitivo, permitindo que os estudantes se expressem autenticamente e desenvolvam suas habilidades interpessoais. Por sua vez, Slade (1978), por meio de estudos teóricos, acredita que o teatro seja um poderoso instrumento pedagógico para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, ao destacar sua capacidade de aprimorar a

compreensão do conteúdo curricular e incentivar a reflexão crítica. Ambas as contribuições convergem para a importância de incorporar os jogos dramáticos na educação, promovendo uma abordagem lúdica, criativa e significativa para o aprendizado, proporcionando aos alunos um ambiente propício para a exploração, a imaginação e o crescimento integral.

Portanto, ao integrar as perspectivas desses autores à pesquisa, será possível ter uma visão abrangente e enriquecedora das possibilidades educacionais oferecidas por essas abordagens. A ludicidade e a perspectiva cênica podem se tornar uma maneira relevante de promover a alfabetização e a construção do conhecimento, valorizando a interação social, a cultura e a linguagem como pilares fundamentais no processo educacional.

No período de outubro de 2023 a março de 2024 foi feita uma investigação criteriosa à procura de pesquisas e autores que tivessem desenvolvido trabalhos no tema apresentado anteriormente; foram realizadas buscas em quatro portais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico e SciELO. As palavras e expressões escolhidas foram: “Jogos dramáticos”, “Jogos dramáticos em alfabetização” “Jogos dramáticos em educação” “Jogos dramáticos em pesquisa” “Jogos dramáticos nos anos iniciais”. Priorizaram-se textos em Língua Portuguesa; no refinamento foi definido um recorte temporal de 2013 a 2023 e no Portal CAPES foi utilizado o refinamento revisado por pares. Desse modo, foram feitas buscas de dissertações e artigos que apresentassem no título ou nas palavras-chave as combinações estabelecidas e também foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos selecionados no item para verificar se estavam adequados ao tema da pesquisa e se realmente eram voltadas para os anos iniciais e para a alfabetização.

O quadro que se segue sintetiza o mapeamento:

Quadro 1- Revisão da Literatura

BUSCA	EXPRESSÕES BUSCADAS	RESULTADOS OBTIDOS
1	Jogos dramáticos	<u>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD): 180 (129 Dissertações e 49 teses)</u> <u>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): 147 (113 dissertações e 28 teses)</u>

		<p><u>Google Acadêmico</u>: 16.300</p> <p>Textos que dialogam com a pesquisa:</p> <p>SILVA, Sônia Marisa Botelho da. O jogo dramático e educação. 2026. Dissertação de Mestrado.</p> <p>DA SILVA, Vanessa Martins. O jogo dramático e o jogo teatral na formação da criança. 2011. Dissertação de Mestrado.</p> <p>SOUSA, Francisco Bruno de. Professor e aluno criativos: estimulando a criatividade por meio de jogos dramáticos atividades lúdicas em sala de aula. 2011. Dissertação de Mestrado.</p> <p><u>Scielo</u>: Encontraram-se 4 artigos que se aprofundam no campo da saúde, abordando a utilização do psicodrama como ferramenta terapêutica.</p>
2	Jogos dramáticos e alfabetização	<p><u>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</u>: 1 dissertação</p> <p><u>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</u>: Nenhum registro encontrado relacionado a dissertações e teses.</p> <p><u>Google Acadêmico</u>: 15.600</p> <p>Trabalhos que dialogam com a pesquisa:</p> <p>FREDERICCI, Elisângela. O jogo dramático no processo de alfabetização. 1997. Tese de Doutorado.</p> <p>DE MAGALHÃES, Carolina Rodrigues. Jogando e aprendendo: a importância dos jogos dramáticos na construção do conhecimento. 2010. Tese de Doutorado.</p> <p><u>Scielo</u>: Apenas um artigo encontrado.</p>

3	Jogos dramáticos e educação	<p><u>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</u>: 63 (58 dissertações e 5 teses)</p> <p>Trabalho que dialoga com a pesquisa:</p> <p>GUSMÃO JÚNIOR, Ediney. O recurso cênico teatral como instrumento de ensino-aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola pública. 2009. Dissertação de Mestrado.</p> <p>BRAZ, Ana Carolina de Athayde Raymundi. Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar. 2012. Dissertação de Mestrado.</p> <p><u>Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</u>:</p> <p>Nenhum registro encontrado relacionado a teses e dissertações</p> <p><u>Google acadêmico</u>: 16.200</p> <p>Textos que dialogam com a pesquisa:</p> <p>SILVA, Liliane Pires da. Brincar é coisa séria!?: uma investigação do jogo dramático infantil como possível ferramenta de aprendizagem no Colégio São Lázaro. 2023. Dissertação de Mestrado.</p> <p>ZUCATTO, Marina. O jogo dramático e a educação: construindo argumentos. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2009. Tese de Doutorado.</p> <p><u>Scielo</u>: Nenhum registro encontrado relacionado a dissertações e teses.</p>
---	-----------------------------	---

Durante o processo de busca por trabalhos que se relacionam com o escopo da pesquisa em questão, constatou-se que os jogos dramáticos são mais frequentemente abordados no contexto do teatro, com ênfase nas interações e espontaneidade dos participantes, sejam eles adultos sejam crianças. No campo educacional, os jogos dramáticos se destacam, especialmente, nas investigações voltadas para a Educação Infantil, nas quais são empregados

para explorar o universo do faz de conta e promover o desenvolvimento da língua na modalidade oral. Já no contexto da saúde, os jogos dramáticos são integrados ao psicodrama, direcionados ao tratamento de questões comportamentais e ao suporte de pacientes neurodivergentes.

Essa diversidade de aplicações evidencia a amplitude e a relevância dos jogos dramáticos como ferramenta pedagógica e terapêutica em diferentes contextos. Essa constatação ressalta a importância da discussão proposta ao longo desta pesquisa, reforçando sua relevância no cenário acadêmico e prático.

Seguindo o fio dessa jornada investigativa, o próximo capítulo se abre como um campo fértil de ideias, em que os conceitos que sustentam este estudo serão semeados, cultivando uma compreensão mais profunda sobre os jogos dramáticos no processo de alfabetização. O leitor é convidado a continuar esse percurso, mergulhando nas reflexões que aqui brotam, como sementes de novos entendimentos. E, se for preciso, fazer uma pausa, respirar e recomeçar, que seja bem-vinda, pois esta pesquisa não é um ponto final, mas um contínuo movimento, um lugar no qual as provocações germinam e diálogos se renovam a cada passo, como um ciclo sem fim.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Tecendo significados: a importância da interação discursiva no processo de alfabetização

Entre tramas de vozes e fios de experiências, este capítulo se abre como um tear em movimento. O que se busca aqui não é dispor fios prontos, mas entrelaçar ideias que se encontram, se tensionam e se fortalecem no toque com a prática.

Se a pesquisa é cena viva, então, o referencial teórico é seu pano de fundo — aquele que, embora silencioso, sustenta a ação. É nele que o gesto da escuta se amplia, que a palavra se faz múltipla, que a linguagem se assume viva, social e profundamente humana.

Nesse cenário, alfabetizar não é apenas decifrar símbolos. É reconhecer a criança como sujeito de linguagem, como autora de sentidos, como presença que pulsa em cada enunciado. É nesse espírito que esta fundamentação se constrói: como um campo de escuta, de diálogo e de afirmação do brincar, da autoria e da palavra que transforma.

Em um mundo frenético e dominado pela comunicação instantânea, a importância da leitura e da escrita parece cada vez mais esquecida. A urgência do dia a dia distancia as pessoas das nuances e belezas da linguagem, relegando a segundo plano a experiência profunda que a alfabetização proporciona.

Para além da simples decodificação de letras, a alfabetização se revela como um portal para um universo de conhecimento e significado, uma jornada de descobertas e transformações. É nesse contexto que a educação em alfabetização transcende a mera instrução, assumindo o papel de arte, de guia para a construção de um mundo de possibilidades.

O docente, nesse processo mágico, assume o papel de maestro, conduzindo a criança por um caminho de descobertas. Através da leitura e da escrita, a criança se depara com novos signos e significados, expandindo seus horizontes e abrindo portas para diferentes culturas e perspectivas.

Considerar o aspecto pragmático da linguagem, como forma de interação social e construção de significados é fundamental para compreender a alfabetização como um processo que se estende além da educação infantil. Ao longo dos anos de escolaridade, a criança vivencia diferentes experiências em que a leitura e a escrita se tornam ferramentas para a comunicação eficaz e a expressão autêntica. As autoras Mortatti e Frade (2014, p.8) destacam que:

A complexidade do processo de alfabetização promove, na linha da história, não apenas a construção de vários métodos que visaram ou visam ao adentramento dos indivíduos (crianças, jovens e adultos) no universo da escrita, mas também a formação de professores que possam fazer frente àquela complexidade, pela síntese de conhecimentos oriundos de diferentes áreas. Além disso, a alfabetização aumenta o

seu leque de aplicações através do acelerado advento de inovações tecnológicas oriundas da revolução digital – aos tradicionais modos de leitura somam-se outros, exigindo uma constante reformulação de condutas pedagógicas, a instalação de aparatos condizentes e a inserção de novos conteúdos curriculares nas escolas.

Ao destacar o conceito epistemológico da linguagem, Smolka (2008), em sua pesquisa sobre as práticas docentes na fase inicial da escrita infantil, apresenta uma crítica contundente à alfabetização tradicional. De acordo com a autora, essa abordagem frequentemente desconsidera os aspectos discursivos da leitura e da escrita, posicionando a criança como alguém presumivelmente incapaz diante da língua. Em contraponto, propõe uma perspectiva alternativa, alicerçada em pressupostos que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de construção de sentidos. A partir da leitura de sua obra, são sistematizados, a seguir, alguns eixos que orientam tal proposta:

A. **Escuta ativa:** A escuta atenta e sensível à criança é fundamental para compreender suas experiências, pensamentos e sentimentos, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

B. **Valorização da criança:** A criança deve ser vista como um ser capaz e competente, com potencial para aprender e se desenvolver de forma autônoma. O processo de alfabetização deve valorizar suas habilidades, conhecimentos e experiências prévias.

C. **Diálogo e autonomia:** O diálogo constante com a criança é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem rico e significativo. Através do diálogo, a criança se sente bem-recebida, respeitada e encorajada a expressar suas ideias e questionamentos.

D. **Universo de sentidos:** A alfabetização deve fazer parte de um universo constitutivo de sentidos, em que a leitura e a escrita se tornam ferramentas para a expressão autêntica, a interação com o mundo e a construção de conhecimentos.

E. **Estímulos à autoria:** Smolka propõe que a alfabetização seja permeada de estímulos à autoria, incentivando a criança a escrever de forma livre e criativa, explorando diferentes gêneros textuais e expressando sua individualidade.

A perspectiva de Smolka (2008) rompe com a visão tradicional da alfabetização como um processo meramente técnico de decodificação de letras. Ao contrário, a autora propõe uma abordagem dialógica e significativa, que reconheça a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e valoriza seus saberes e experiências.

Segundo ela, o processo da alfabetização precisa fazer parte de um universo constitutivo de sentidos e de estímulos à autoria. Smolka (2008, p.95) ainda afirma que:

A alfabetização implica, desde sua gênese a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura –para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Podemos escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado para registrar, narrar, dizer, mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e, implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Nessa abordagem, a leitura e a escrita se tornam ferramentas para a comunicação, a expressão da individualidade e a interação com o mundo. A alfabetização deixa de ser um fim em si mesma e se transforma em um meio para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para os desafios e as demandas do mundo contemporâneo.

A alfabetização e o letramento são temas amplamente debatidos no campo da educação, e Magda Soares (2008, 2010, 2016) teve um papel fundamental na consolidação dessas discussões. Em sua obra, a autora propõe a ampliação do conceito de alfabetização para além da simples decodificação do sistema de escrita, ressaltando que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser restrita a um processo mecânico. Para Soares (2008, p.18), “A aprendizagem da escrita de um modo restrito não alteraria o estado ou a condição do indivíduo no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”.

Essa visão levou ao aprofundamento da noção de letramento, entendido como o uso social da escrita em diferentes práticas discursivas. Ao distinguir o acesso ao sistema de escrita como tecnologia e o acesso à escrita como prática social, Soares (2008, 2010, 2016) ampliou o debate sobre a funcionalidade da leitura e da escrita na sociedade, evidenciando como diferentes grupos sociais se apropriam desses saberes de maneiras diversas.

No entanto, enquanto a concepção de letramento busca enfatizar a funcionalidade da leitura e da escrita na vida cotidiana, a perspectiva discursiva da alfabetização – adotada nesta pesquisa – ancora-se na concepção bakhtiniana da linguagem. Para Bakhtin (1997, 2002), a língua não é um sistema fechado, mas um fenômeno essencialmente social e dialógico, no qual todo enunciado se constrói a partir das interações entre diferentes vozes, carregadas de sentidos históricos e culturais. Assim, a alfabetização, na perspectiva discursiva, não se restringe à aquisição de um código, mas à inserção do sujeito no fluxo da linguagem e na construção ativa dos significados.

A essa reflexão se alia a concepção de Goulart (2006), que ressalta o papel da língua oral no desenvolvimento da escrita, destacando que os sujeitos constroem conhecimento por meio das relações discursivas em que estão inseridos. Segundo a autora,

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. (Goulart, 2006, p.456)

A mesma pesquisadora enfatiza que o processo de aprendizagem da língua escrita não se limita à alfabetização formal, mas se insere em uma dinâmica discursiva que envolve múltiplos significados, interlocutores e contextos. Em consonância com Bakhtin (1997, 2002), a autora argumenta que a aquisição da escrita ocorre por meio da participação ativa do sujeito em práticas discursivas, nas quais os gêneros do discurso desempenham um papel estruturante.

Na teoria bakhtiniana, os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental na escrita. Bakhtin (1997) distingue os gêneros primários, que emergem em interações cotidianas, dos gêneros secundários, característicos de esferas culturais mais complexas, como a literatura, a ciência e os textos escolares. Essa distinção evidencia que a alfabetização não se limita à aquisição de um código escrito, mas ocorre em meio a uma teia discursiva heterogênea, na qual os sujeitos desenvolvem a língua escrita ao se apropriarem das diversas esferas sociais e discursivas em que ela circula.

É importante ressaltar que a presente pesquisa não busca estabelecer uma oposição entre a perspectiva do letramento, tal como defendida por Magda Soares, e a concepção discursiva da alfabetização baseada em Goulart, que se filia à teoria de Bakhtin. Pelo contrário, o objetivo é destacar que a alfabetização pode ser concebida como um processo interacional e dialógico, no qual a criança aprende a ler e escrever ao participar ativamente da língua em sua materialidade discursiva. Se Magda Soares contribuiu para expandir o debate sobre a função social da escrita, Goulart (2017), inspirada em Bakhtin oferece uma perspectiva que considera a interação, a dialogia e a heteroglossia¹ no centro do processo de alfabetização.

Dessa forma, reafirma-se que o aprendizado da língua escrita não pode ser reduzido a uma assimilação técnica do código alfabético nem ao simples domínio funcional da escrita, mas deve ser compreendido como um fenômeno discursivo, que emerge das relações sociais e históricas em que os sujeitos se constituem.

¹ O conceito de heteroglossia, central na teoria de Mikhail Bakhtin, destaca o caráter dinâmico e plural da linguagem, que nunca é homogênea ou neutra. Para Bakhtin (1998), a linguagem circula por diferentes esferas sociais e é constantemente apropriada e ressignificada conforme o contexto, a posição social dos falantes e suas intenções discursivas. No campo da alfabetização, esse conceito evidencia que aprender a escrever não se resume ao domínio de um código gráfico, mas envolve a inserção em um universo de discursos historicamente construídos. Assim, a escrita de um aluno reflete a interação entre múltiplas vozes sociais, desde o discurso oral e acadêmico até influências familiares e midiáticas. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e promovam uma visão crítica dos diferentes discursos na sociedade.

Ousa-se afirmar que, em uma classe de alfabetização, a dinâmica é orientada pelo presente, pelo momento atual que demanda respostas rápidas, porém, não sem mediação. O planejamento da professora, sua abordagem reflexiva sobre a língua, as crianças e o processo de ensino e aprendizagem são elementos constantes que requerem do educador mais experiente uma postura ativa diante do aluno (cada criança em particular, naquele contexto específico) e do contexto mais amplo (pesquisas, formação, influências históricas da alfabetização, contexto social). É nesse cenário de intensa atividade que o processo de alfabetização ganha forma e substância. Na concepção de Bakhtin (2002, p. 271),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um movimento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...]

As declarações que surgem da ação deliberada e intencional do docente durante a interação dinâmica na sala de aula têm o potencial de instigar nas crianças respostas e, igualmente, questionamentos que ativam os conhecimentos relacionados aos processos de aprendizagem e ensino da escrita em todas as suas facetas e expressões.

É de grande valia ressaltar que as crianças, sujeitos histórica, social e culturalmente situados, ingressam na escola com um objetivo social definido e, conforme são conduzidas por diferentes abordagens, orientações, recursos e oportunidades nas quais estão envolvidas (ou não!), seguem determinados caminhos que podem (ou não) facilitar sua compreensão e domínio desse conhecimento singular e multifacetado que é a escrita em suas diversas formas de manifestação. Ao continuar o diálogo com Bakhtin (1997, p. 65), o autor afirma que:

Desse modo, a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. É exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivos-acentuais, de diferentes “línguas” sociais (grifos do autor).

No dinâmico fluxo discursivo das aulas, é factível vislumbrar a interação de diversos contextos, perspectivas, horizontes e sistemas expressivos, conforme Bakhtin (1997) sugere na

citação anterior. Uma abordagem educacional que coloque a criança no cerne do processo, que priorize a escuta atenta por parte do educador que, intencionalmente incita, suscita, de forma inevitável, uma postura de questionamento na criança, levando-a a refletir sobre a língua, mesmo que ainda não a domine completamente, buscando compreendê-la de acordo com seus próprios recursos linguísticos.

No âmbito escolar, essa interação de contextos e perspectivas se manifesta de forma ainda mais evidente, pois a escola é o ambiente onde ocorrem as discussões e reflexões sobre a linguagem e a língua de maneira sistemática e contínua. A organização discursiva que permeia o cotidiano escolar proporciona o cenário ideal para a construção do conhecimento linguístico. Por meio de práticas pedagógicas intencionais, os educadores têm a oportunidade de estimular não apenas a escuta atenta, mas também o diálogo entre os alunos, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do saber.

Assim, a escola se configura como um espaço privilegiado para que as crianças desenvolvam não apenas suas habilidades linguísticas, mas também sua capacidade de análise crítica e de reflexão sobre a língua em diferentes contextos e situações.

Embora esta pesquisa não se proponha a uma análise aprofundada dos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, reconhecemos a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais diretrizes legais no delineamento das práticas escolares. Nosso foco, entretanto, volta-se à escuta das infâncias e à construção de sentidos nos processos de alfabetização, considerando o protagonismo das crianças e a potência dos jogos dramáticos como caminhos possíveis dentro desse cenário normativo.

1.2 O Círculo de Bakhtin e a construção do sentido

O Círculo de Bakhtin ²foi um grupo de intelectuais que se reunia na União Soviética entre 1919 e 1929, dedicando-se, inicialmente, à filosofia e, posteriormente, ao estudo da linguagem dentro de uma perspectiva filosófica e social (Faraco, 2009). Seus principais integrantes foram Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pavel Medvedev, que contribuíram significativamente para o pensamento linguístico e discursivo.

² A questão da autoria das obras do Círculo de Bakhtin é amplamente debatida por estudiosos, especialmente em relação a títulos como “Marxismo e filosofia da linguagem” (1986). Alguns pesquisadores atribuem todas as obras a Bakhtin, enquanto outros respeitam as autorias individuais de Volóchinov e Medvedev. Neste texto, segue-se a perspectiva de que o pensamento do Círculo reflete um esforço coletivo, respeitando as escolhas dos tradutores das edições citadas (Faraco, 2009).

A grande inovação do Círculo foi a compreensão da língua como fenômeno social, em contraposição às abordagens que enfatizavam apenas sua estrutura gramatical ou sua dimensão psicológica. Para Bakhtin e seus colegas, a língua não é apenas um sistema de signos, mas um espaço de interação entre sujeitos históricos e sociais. Como enfatiza Volóchinov (2017, p. 200) "o enunciado é de natureza social."

Dessa forma, Bakhtin e seu grupo criticaram duas abordagens predominantes na época:

1. O subjetivismo individualista, que via a língua como uma criação individual e psicológica, desconsiderando o papel das interações sociais.
2. O objetivismo abstrato, associado ao estruturalismo, que via a língua como um sistema fechado e autônomo, ignorando seu uso real nas práticas sociais (Volóchinov, 2017).

A concepção bakhtiniana se opôs a essas visões ao destacar que o sentido das palavras não é fixo, mas depende do contexto e da relação entre os falantes. Para Bakhtin (1997 p. 271), toda compreensão é "ativamente responsiva", ou seja, o ouvinte não apenas entende o discurso, mas o interpreta a partir de suas experiências e da situação em que está inserido.

1.3 O princípio dialógico na linguagem e na educação

Um dos conceitos centrais na teoria de Bakhtin é a dialogia, que compreende a linguagem como um processo contínuo de interação entre sujeitos, permeado por diferentes vozes sociais e históricas. Para Bakhtin (1997), o discurso nunca é neutro, pois está sempre em relação com outros discursos, sendo constituído na interação. Assim, todo ato comunicativo é dialógico, pois responde a enunciados anteriores e antecipa respostas futuras.

Essa perspectiva é essencial para a alfabetização, pois reforça que a aprendizagem da língua não ocorre isoladamente, mas sim em um contexto de interação constante. O sujeito aprende a língua por meio do diálogo com outros falantes, internalizando diferentes discursos e construindo significados a partir dessas trocas (Faraco, 2009). No contexto da alfabetização, essa perspectiva é fundamental, pois reforça que o aprendizado da língua não pode ser reduzido a exercícios mecânicos de leitura e escrita. Ao contrário, é um processo de interação, no qual a criança é inserida em práticas discursivas significativas e desenvolve sua competência comunicativa por meio do diálogo e da construção de sentidos compartilhados (Goulart; Garcia; Corais, 2019).

No campo educacional, esse princípio transforma a relação entre professor e aluno. Em vez de uma transmissão unilateral de conhecimento, o ensino deve ser concebido como um espaço de interação e negociação de sentidos, em que o estudante participa ativamente na

construção do saber. Esse princípio dialoga diretamente com as ideias de Freire (1987), que também defende um ensino pautado no diálogo e na troca entre educador e educando

Além disso, a dialogia também está presente no jogo dramático que, assim como a língua, se baseia na interação entre os participantes. O jogo teatral permite que a criança explore diferentes formas de expressão, experimentando a língua de maneira concreta e significativa. A improvisação e a construção coletiva de narrativas refletem esse caráter interativo, no qual a comunicação é fundamental para o desenvolvimento das cenas e das relações entre os personagens (Spolin, 2008).

1.4 A convergência entre Bakhtin e Smolka

A escolha de Bakhtin como um dos referenciais desta pesquisa se justifica, sobretudo, pela relação intrínseca entre sua teoria e os estudos de Smolka (2008), que fundamenta sua pesquisa na perspectiva bakhtiniana. Smolka, a partir dos conceitos de Bakhtin, elabora o arcabouço teórico de sua pesquisa no campo da alfabetização, enfatizando que a construção da escrita não é um processo mecânico, mas um fenômeno social e discursivo. Assim, a criança não apenas aprende a codificar e decodificar sinais gráficos, como também se insere em práticas discursivas que envolvem interação, contexto e construção de sentidos.

Para Smolka (2008), a alfabetização deve ser entendida como um processo de interlocução, no qual a criança se apropria da linguagem ao interagir com diferentes interlocutores e situações comunicativas. Essa perspectiva reforça a concepção de Bakhtin de que a língua é um fenômeno vivo, em meio a vozes sociais que dialogam e se entrecruzam na constituição dos sujeitos.

Bakhtin (1997, 65) enfatiza que: “A interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterogêneas com o objeto da interpretação, enriquecendo-o com novos elementos”.

Essa perspectiva tem implicações diretas para o ensino da alfabetização, pois demonstra que a aprendizagem da língua escrita não ocorre de forma isolada, mas sim dentro de um contexto social e interacional. Quando a criança escreve, ela não apenas domina códigos linguísticos, mas também constrói sentidos, responde a discursos anteriores e antecipa possíveis interlocutores.

Assim, a aproximação de Smolka (2008) com a teoria de Bakhtin (1997) fortalece a compreensão de que a alfabetização deve partir de situações de comunicação reais, valorizando

o discurso infantil e promovendo práticas educativas que favoreçam a interação e o engajamento dos alunos na construção do conhecimento. Essa perspectiva está em conformidade com a concepção de que a alfabetização deve ser um processo que considera a criança como sujeito ativo na produção de significados e não um processo mecânico.

Portanto, ao trazer Bakhtin para o debate sobre alfabetização e jogos dramáticos, reafirma-se a necessidade de uma educação que valorize a linguagem como prática social, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem. O princípio dialógico, que permeia tanto a linguagem quanto o jogo teatral, constitui um eixo central nesta pesquisa, orientando nossa compreensão sobre o papel da interação na construção do conhecimento.

1.5 Algumas concepções acerca de aprendizagem significativa

A aprendizagem é um processo dinâmico que se estabelece a partir das experiências e das interações do sujeito com o mundo. Ausubel (1982, 2003) desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa, que se contrapõe à aprendizagem mecânica ou repetitiva. Segundo essa concepção, o aprendizado ocorre quando novos conceitos se conectam de forma substancial e não arbitrária ao conhecimento prévio do aprendiz, permitindo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. Em contrapartida, quando a relação entre os novos conhecimentos e aqueles já armazenados na estrutura cognitiva do sujeito é frágil ou inexistente, o aprendizado torna-se mecânico, restringindo-se à memorização sem compreensão real do significado (Ausubel, 2003).

Para esclarecer os processos de aprendizagem, Ausubel (1982, 2003) distingue dois eixos fundamentais: a apresentação do conteúdo no interior da forma e o tipo de relação que o aprendiz estabelece com esse conteúdo. O primeiro eixo diferencia a aprendizagem por descoberta da aprendizagem receptiva. Enquanto a aprendizagem por descoberta permite que o aluno construa ativamente o conhecimento, explorando conceitos e formulando generalizações, a aprendizagem receptiva apresenta os conteúdos de maneira já estruturada, cabendo ao aprendiz assimilá-los e compreendê-los (Ausubel, 2003). O segundo eixo distingue a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica, sendo que a primeira ocorre quando o novo conhecimento se ancora de forma coerente em conceitos preexistentes, enquanto a segunda se dá quando o conteúdo é armazenado de forma isolada, sem conexões substanciais com a estrutura cognitiva do sujeito (Moreira, 1993, 1999).

A aprendizagem significativa, ao estabelecer conexões duradouras e funcionais entre conceitos novos e preexistentes, promove a absorção da informação e sua aplicabilidade na resolução de problemas. Esse processo permite não apenas a lembrança posterior dos conteúdos aprendidos, mas também a transferência do conhecimento para novas situações, ampliando o repertório cognitivo da criança e tornando o aprendizado mais autônomo e reflexivo (Moreira, 1999).

Moreira (2003, p.8) aprofunda essa concepção ao afirmar que “a aprendizagem significativa não ocorre automaticamente, sendo necessário que o aprendiz estabeleça relações não arbitrárias e substantivas entre a nova informação e aquilo que já sabe”. Para o autor, o conhecimento não é integrado de maneira ativa, tornando-se mais estável e acessível para usos futuros. Mansini e Moreira (2017) completam, afirmando que a compreensão é o elemento central de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, os vínculos lógicos e conceituais dão sentido àquilo que se aprende. É importante destacar que os autores que se dedicam à aprendizagem significativa rejeitam a memorização como componente da aprendizagem.

Ainda que Freire (1967, 1985) não tenha utilizado explicitamente o termo "aprendizagem significativa", sua obra converge com essa concepção ao enfatizar a relevância dos saberes para o aprendiz. Para esse autor, aprender não se reduz a um processo de memorização e repetição mecânica, mas implica um envolvimento ativo do sujeito na construção do conhecimento. A sua educação problematizadora, em oposição à educação bancária, propõe um ensino que valorize a experiência do aluno e permita que ele compreenda criticamente a realidade e não tenha sua mente reduzida a um acúmulo de informações desconexas que, certamente, jamais serão postas em prática. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem significativa não se restringe ao campo da cognição; envolve também um compromisso com a autonomia e a participação ativa do sujeito na construção do próprio saber (Freire, 1985).

Essa perspectiva tem implicações diretas para a alfabetização e para o uso dos jogos dramáticos como ferramenta pedagógica. Ao se criar um ambiente em que as crianças possam explorar a língua de forma contextualizada e significativa, é possível a construção do conhecimento de maneira interativa e envolvente por meio dos jogos. No contexto da alfabetização, a aprendizagem significativa ocorre quando as crianças estabelecem relações entre a língua oral e escrita em situações reais de comunicação. Masini e Moreira (2017, p.45) afirmam que “a aprendizagem significativa ocorre quando a interação entre os sujeitos e o conteúdo possibilita a emergência de significados pessoais, tornando o aprendizado um

processo vivo e dinâmico”. Os jogos dramáticos, assim, favorecem esse processo ao possibilitarem a experimentação de diferentes papéis sociais e enunciativos, permitindo que os alunos atribuam sentido à escrita e desenvolvam a consciência discursiva e textual de maneira espontânea e integrada.

Moreira (2012) destaca que a mediação pedagógica deve favorecer a criação de ambientes repletos de significados, nos quais os alunos possam articular o que aprendem com suas experiências e interesses, promovendo assim uma construção do conhecimento de forma mais duradoura e aplicável. Dessa forma, ao integrar a teoria da aprendizagem significativa à prática pedagógica, a alfabetização se torna um processo mais autêntico e eficaz.

Portanto, a aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (1982, 2003), cujos estudos inspiraram Moreira (1993, 1999, 2003, 2017), estabelece um vínculo teórico com a abordagem freireana ao enfatizar a importância do contexto, da experiência e da interação na construção do saber. No âmbito da alfabetização, essa concepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o engajamento ativo dos estudantes e valorizem a construção coletiva do conhecimento. Os jogos dramáticos, ao aliarem imaginação, interação social e experimentação da linguagem, possibilitam que a aprendizagem significativa ocorra de maneira dinâmica, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita em contextos de comunicação autênticos.

1.6 Explorando a imaginação e a ludicidade na alfabetização: fundamentos e implicações pedagógicas

Se a palavra inaugura mundos e a escuta revela caminhos, é na imaginação que habitam os desvios férteis da aprendizagem. A criança, ao brincar, não apenas experimenta papéis e narrativa; ela também os cria, recria e os inscreve em seu corpo, em sua voz, em sua escrita em construção.

Nesse cenário, a ludicidade não é mero ornamento: é linguagem legítima. É gesto inaugural que aproxima sonho e sentido, invenção e conhecimento. É nesse terreno fértil que esta seção se ancora — entre vozes teóricas e práticas poéticas — para refletir sobre os fundamentos da imaginação e suas implicações pedagógicas no processo de alfabetização.

A imaginação é uma força vital na jornada de aprendizado das crianças, desempenhando um papel central na construção do conhecimento e na expressão criativa. Nesse contexto, a escola assume um papel crucial ao nutrir e expandir a capacidade imaginativa das crianças,

proporcionando-lhes um ambiente propício para explorar e compreender o mundo ao seu redor. Como destacado por Vygotsky (2014), a atividade imaginativa se baseia em experiências sociais anteriores, permitindo que os indivíduos combinem elementos da realidade de maneiras novas e complexas.

O teórico explora o funcionamento da imaginação em quatro formas ascendentes, cada uma proporcionando aos sujeitos a capacidade de combinar dados da experiência social de maneiras específicas e progressivamente complexas.

A primeira forma, que serve como base para as demais, envolve a combinação de elementos da realidade. Em seguida, o segundo modo de funcionamento da imaginação representa uma ascensão para uma forma mais complexa, na qual se imaginam situações não vivenciadas pessoalmente, como eventos históricos passados. Nesse estágio, embora o indivíduo não dependa exclusivamente de sua própria experiência social, ainda assim, imagina e experimenta com base nas descrições e relatos de outras pessoas. A terceira forma introduz o componente emocional nas elaborações da atividade criadora da pessoa, selecionando e combinando imagens da realidade de acordo com as emoções. Como afirma Vygotsky (2014, p.16): “As imagens da fantasia utilizam igualmente uma linguagem interior para as nossas emoções, selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de modo que essa combinação corresponda ao nosso estado interior e não à lógica exterior dessas mesmas imagens”. Essas imagens servem como uma linguagem para expressar o estado de ânimo que se está experimentando em um determinado momento.

Por fim, a quarta forma de interação entre fantasia e realidade diz respeito à criação de algo inteiramente original, moldado pela época e pelo ambiente do seu criador. Essa criação tem o potencial de se manifestar e de alterar a realidade conforme conhecida.

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. (Vygotsky, 2014, p. 32)

Ao embasar-se na concepção de que a imaginação opera de maneiras diversas, influenciada pelas interações estabelecidas entre o indivíduo e seu contexto social, Vygotsky (2014) ressalta os impactos das desigualdades materiais nas dinâmicas de criação, particularmente, nas classes sociais distintas, vinculando os processos de formação da

imaginação à materialidade social, bem como às necessidades e vontades individuais. No entanto, ele não explora explicitamente o papel ideológico da instituição escolar, nem aborda o processo de construção do conhecimento que ocorre dentro dela, considerado como parte de uma dinâmica histórica das forças sociais.

Partindo da premissa de que a atividade imaginativa do sujeito é moldada pela experiência social acumulada, Vygotsky (2014) conclui que, contrariando a crença comum, a imaginação da criança é limitada em comparação à do adulto, devido à sua menor bagagem experiencial. Portanto, ele enfatiza a importância de a escola proporcionar experiências enriquecedoras para as crianças, a fim de estimular sua imaginação e ampliar seus horizontes.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir, e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (Vygotsky, 2014, p.12 – 13)

Diante das reflexões proporcionadas pela abordagem do pensador russo sobre a imaginação e sua relação com o contexto social, torna-se evidente que a escola desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento imaginativo das crianças. Ao reconhecer a influência das condições materiais desiguais e das experiências acumuladas, é necessário que a instituição educacional se torne um espaço propício para ampliar as vivências dos alunos, estimulando sua criatividade e proporcionando oportunidades para explorar novos horizontes.

Nesse sentido, a ludicidade emerge como um caminho fundamental para que o imaginário floresça, pois a integração entre imaginário e ludicidade possibilita a ampliação da visão de mundo para as crianças, permitindo-lhes explorar, criar e aprender de forma mais significativa e prazerosa. Assim, a escola não só nutre a imaginação das crianças, como ainda as prepara para enfrentar os desafios e explorar as possibilidades do mundo ao seu redor, promovendo um desenvolvimento integral e enriquecedor.

1.7 Ludicidade: uma visão além do simples ato de brincar

Longe de ser mero passatempo ou intervalo entre conteúdos “sérios”, a ludicidade é, em si, uma linguagem. Uma forma de estar no mundo que convoca o corpo, a emoção e a imaginação — e que, no contexto educativo, se configura como experiência de aprendizagem

plena. Nesse sentido, brincar não é apenas jogar ou entreter-se, mas viver intensamente uma ação com sentido e envolvimento, como propõem Santin (1994) e Luckesi (2000).

Essa seção busca, portanto, ampliar a compreensão da ludicidade como uma dimensão fundamental do processo educativo, reconhecendo seu potencial formativo, afetivo e simbólico no desenvolvimento das crianças e nas práticas pedagógicas. A palavra ludicidade frequentemente é associada ao simples ato do brincar e/ou à prática de jogos, no entanto, restringi-la apenas a esse conceito é uma abordagem bastante limitada. As atividades lúdicas englobam outras práticas que proporcionam momentos de prazer, entrega e integração entre os participantes. Luckesi (2000) afirma que são atividades que possibilitam uma experiência de plenitude, em que as pessoas se envolvem de forma completa, estando flexíveis e saudáveis.

Conforme a visão de Santin (1994), as atividades lúdicas são ações vividas e sentidas, cujo significado não pode ser plenamente expresso em palavras, mas compreendido por meio da fruição, da fantasia, da imaginação e dos sonhos que se entrelaçam como teias de materiais simbólicos. Dessa forma, elas não são encontradas nos prazeres padronizados ou em algo pronto e estereotipado, uma vez que a singularidade do sujeito que as vivencia é parte desse processo.

Na atividade lúdica, o que verdadeiramente importa não é somente o produto da ação, mas o próprio ato de vivenciá-la. Ela proporciona momentos de encontro do indivíduo consigo mesmo e com o outro, entrelaçando fantasia e realidade, possibilitando, assim, a ressignificação e percepção das experiências vividas. Esses momentos também estimulam o autoconhecimento e a compreensão do outro, promovendo cuidado de si e identificação com o próximo, tornando-se instantes de vida e expressividade plena.

Conceber um processo de alfabetização com características lúdicas, não necessariamente, requer a presença de jogos ou brinquedos. O que realmente confere ludicidade à sala de aula é, sobretudo, uma postura lúdica tanto por parte do educador quanto dos educandos, como observa Santin (1994, p.45):

Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, pois, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado.

Fortuna (2001) discute a ludicidade no âmbito pedagógico, caracterizando-a como atividades que propiciam a vivência plena do momento presente, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Essas atividades abrangem diversas formas, tais como brincadeiras, jogos ou outras práticas que instaurem um estado de inteireza, como dinâmicas de integração grupal ou de sensibilização, trabalhos de recorte e colagem, expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, cirandas, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras possibilidades.

A ênfase, no entanto, não reside tanto no tipo de atividade em si, mas na forma como é orientada e experienciada, bem como no propósito subjacente à sua realização. A abordagem lúdica deve possibilitar que cada indivíduo se expresse livremente e de forma solidária, favorecendo a flexibilização das coraças e bloqueios que possam se estabelecer, bem como estimulando maior fluxo de energia. Essa perspectiva pedagógica busca promover um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos, permitindo a expressão autêntica de suas emoções e pensamentos, enquanto favorece a interação harmoniosa e colaborativa entre os participantes.

Em consonância com as concepções de Vygotsky sobre o papel da imaginação no desenvolvimento cognitivo das crianças, a ludicidade emerge como um elemento fundamental no processo de alfabetização. Para Vygotsky (2014), a imaginação não é apenas uma faculdade individual, mas também um produto das interações sociais e das práticas educacionais que moldam o processo de aprendizagem. Nesse contexto, os jogos dramáticos se apresentam como uma ferramenta poderosa na construção da linguagem e na promoção da alfabetização.

Ao integrar o imaginário com a ludicidade, os jogos dramáticos oferecem um ambiente rico e estimulante para que as crianças explorem e experimentem a linguagem de forma criativa e significativa. Por meio do jogo dramático, elas têm a oportunidade de representar papéis, criar narrativas e interagir com os colegas, desenvolvendo habilidades linguísticas, sociais e emocionais.

Ousa-se afirmar que, ao participar de jogos dramáticos, as crianças utilizam elementos da realidade de maneiras novas e complexas, combinando-os de acordo com suas emoções e experiências acumuladas. Dessa forma, os jogos dramáticos não apenas estimulam a imaginação das crianças, como também as ajudam a construir significados e compreender o mundo ao seu redor por meio da linguagem.

Assim, ao integrar o imaginário com a ludicidade por meio dos jogos dramáticos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e envolventes, nos quais as crianças possam explorar a linguagem de maneira ativa e participativa. Essa abordagem, além

de facilitar o processo de alfabetização, também promove o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com criatividade, confiança e expressividade.

1.8 A jornada do teatro na educação: do jogo à arte - uma evolução histórica

Toda linguagem tem uma história. E o teatro, como linguagem de corpo, voz, gesto e imaginação, também traça uma jornada — da expressão espontânea ao palco escolar, do ritual ao jogo, da arte à pedagogia.

Nesta travessia, marcada por deslocamentos teóricos e tensionamentos práticos, o teatro se aproxima da educação como parceiro antigo, ainda que por vezes esquecido. Entre rupturas e permanências, sua entrada na escola revela tanto resistências quanto potências.

Este percurso histórico não é linear, mas tecido de desvios, como diria Manoel de Barros — e são esses desvios que possibilitam compreender como o jogo dramático, como manifestação lúdica e artística, passou a ocupar lugar nas práticas pedagógicas. A seguir, traçamos um olhar sobre esse caminho, guiados por autores como Rousseau ([1762], 2004), Fröebel ([1826], 2001), Dewey (2002), Courtney (1980) e Brougère (1998).

Ao analisar a evolução do teatro no contexto educacional, Courtney (1980) ressalta uma mudança filosófica significativa, mesmo que as práticas de ensino escolar não tenham sofrido transformações substanciais entre os séculos XVIII e XIX. Ele destaca que a obra *Emile* ([1762], 2004), de Rousseau, serviu como ponto de partida para pensadores como Fröebel, Pestalozzi, Montessori, Dewey e Caldwell Cook. Para Rousseau (1762), a educação inicial da criança deveria ser primordialmente através do jogo, valorizando atividades simples como correr, saltar e brincar, sem restrições, e incentivando seus instintos naturais.

O teatro começou a desempenhar um papel mais relevante na educação somente após meados do século XIX. Essa mudança é, em grande parte, atribuída às teorias evolucionistas, que enfatizavam o crescimento como um processo natural, do qual cada estágio deve ser completado antes que o próximo possa começar. De acordo com Courtney (1980), a teoria evolucionista de Darwin veio corroborar o que Rousseau e Fröebel já haviam observado: a criança é um organismo em desenvolvimento, necessitando de estímulos adequados para cada fase do processo. O jogo é tão essencial para o desenvolvimento humano quanto qualquer outro estímulo.

Dewey (2002) introduziu o conceito da educação centrada na criança, ampliando o princípio de Rousseau de "considerar o homem no homem e a criança na criança". Com o

avanço dessa abordagem educacional, a atividade lúdica passou a ser valorizada na escola como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem de conteúdos científicos e para o desenvolvimento socialmente desejável do sujeito.

Como observa Brougère (1998), a percepção da importância educacional do jogo já estava presente nas reflexões de Platão e Aristóteles, mas foi somente nos séculos XVIII e XIX, com as abordagens pedagógicas de Rousseau ([1762], 2004) e Fröebel ([1826], 2001), que as bases foram estabelecidas para a integração sistemática do lúdico na educação. A implementação prática dessa visão ocorreu apenas na segunda metade do século XX, enriquecida pelas descobertas da psicologia do desenvolvimento e pelo advento da Escola Nova.

Nas décadas de 1920 e 1930, em vários países da Europa, as escolas começaram a experimentar o jogo livre, caracterizado por brincadeiras com regras simples. Educadores da Inglaterra, entre eles, Slade (1978), desenvolveram conceitos que revolucionaram a abordagem da atividade dramática nas escolas, partindo da ideia de que o jogo dramático é uma característica intrínseca do ser humano. A publicação de *Child Drama*, de Slade (1978) representou um marco importante, reconhecendo o jogo dramático infantil como uma forma de arte com seu próprio mérito e relevância no currículo escolar.

É importante destacar a obrigatoriedade da inserção da Arte, incluindo o teatro, como área de conhecimento no currículo oficial da educação básica nacional. Essa obrigatoriedade teve início com a Lei 5.692/71 e foi consolidada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 especificou que o ensino de Arte na educação básica deve contemplar quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, além de estabelecer um prazo para que as instituições de ensino realizassem as adequações necessárias, garantindo a formação adequada dos docentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) recomendam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem as artes cênicas (circo, dança e teatro) tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reafirmou a importância da Arte na formação integral dos estudantes, consolidando-a como componente curricular obrigatório ao longo da educação básica.

Embora esses documentos sejam fundamentais para compreender a presença da Arte no currículo escolar, esta pesquisa não se propõe a analisá-los detalhadamente. O foco do estudo está em se debruçar sobre o instrumento cênico jogo dramático como uma possível ferramenta

que favorecerá a construção de uma alfabetização dialógica no 1º ano do ensino fundamental, considerando a prática pedagógica e a experiência dos sujeitos envolvidos.

1.9 Educação dramática e a concretização no jogo: conceitos e princípios fundamentais do jogo

Nomear o jogo é um desafio. E talvez aí já se anuncie sua força. Entre o simbólico, o dramático, o espontâneo e o construído, o jogo se esquivava de definições fixas — e é nesse movimento que ele revela sua natureza: fluida, criadora, intensamente humana.

Na educação dramática, o jogo não é acessório: é corpo de linguagem, campo de expressão e espaço de invenção. Ele pulsa entre o real e o imaginado, entre a regra e a liberdade, entre o prazer e o conflito — compondo uma experiência que mobiliza o sujeito por inteiro.

Nesta seção, busca-se percorrer os principais conceitos e princípios que sustentam o jogo como prática significativa no processo de alfabetização, partindo de autores como Condé (1998), Huizinga (2007), Vygotsky (2014), Slade (1978) e Spolin (2005, 2008, 2017). Cada um, à sua maneira, contribui para tecer o entendimento de um fenômeno que, mesmo quando silencioso, fala alto no desenvolvimento das crianças.

Ao investigar a natureza do jogo, depara-se com a complexidade de sua definição, pois não há uma terminologia única e amplamente aceita para designá-lo. De acordo com Condé (1998, p.93), "O termo jogo é apenas um paradigma sob o qual se pode assentar uma série de relações de semelhanças, e não uma definição ou caracterização de uma essência que seja propriamente o jogo". Termos como jogo simbólico (Piaget), brinquedo (Vygotsky), jogo dramático (Slade e Spolin), dramatização, teatro infantil e simplesmente jogo são usados de forma intercambiável para descrever as atividades representacionais e lúdicas da criança

A experiência de jogo das crianças, seja individual seja coletiva, proporciona alegria e prazer, permitindo que desenvolvam livremente suas vontades, ideias e desejos. No entanto, também pode causar frustração quando os resultados não correspondem às expectativas. Aproveitar esses estímulos prazerosos é essencial para que as crianças se apropriem dos momentos vivenciados, despertando os sentidos e o corpo para uma melhor interação com o meio, facilitando a incorporação dos conhecimentos adquiridos.

Para compreender os aspectos lúdicos do jogo na sociedade, Huizinga (2007) é uma referência importante. Ele identifica várias características fundamentais do jogo humano, como a busca pelo prazer, a liberdade de ação, a presença de regras, a limitação de tempo e espaço, o

caráter "não sério", a ficção e a distinção em relação aos fenômenos cotidianos. Esses elementos são fundamentais para entender como o jogo contribui para o desenvolvimento infantil.

A importância do jogo no desenvolvimento das crianças está diretamente relacionada às ideias de Huizinga (2007), especialmente no que se refere ao prazer, que permite às crianças se engajarem em atividades por vontade própria. No entanto, é importante destacar que nem toda atividade lúdica proporciona prazer à criança. Segundo Vygotsky (2014), o prazer só surge quando a criança se interessa pelo resultado da atividade, o que pode ser acompanhado por momentos de desconforto. Portanto, para motivar a criança e promover sua participação nas atividades lúdicas, é essencial levar em conta suas necessidades de desenvolvimento e interesses.

Dessa maneira, ao introduzir os jogos dramáticos no contexto da alfabetização, oferece-se à criança a oportunidade de participar ativamente, permitindo-lhe expressar-se livremente e vivenciar experiências com a linguagem de forma significativa, impulsionada pelo prazer da atividade. O interesse natural da criança pelo jogo é fundamental para a internalização do conhecimento e a realização de uma alfabetização dialógica e significativa.

Existem diferentes correntes de pensamento sobre jogos dramáticos. Uma delas é a corrente da linha francesa, que trabalha com a noção de *jeu dramatique* e incorpora elementos da forma de vida teatral, como plateia, ensaios e apreciação. Outra corrente é a inglesa, cujo principal teórico é Slade (1978). O conceito de *dramatic play* refere-se a brincadeiras e ações espontâneas da criança que ocorrem independentemente da intervenção de adultos e se caracterizam pela experiência do agir como se o evento representado fosse real, que seriam as brincadeiras de faz de conta. Segundo Pupo (2005, p. 223), exemplifica,

Jogo dramático. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador. (grifos da autora)

Os jogos dramáticos apresentam uma ampla gama de aplicações, indo além de um mero mapeamento ou manual de uso. Na prática educacional, o trabalho com jogos dramáticos não busca a produção de peças teatrais profissionais, pois não se restringe a atores profissionais ou amadores. O professor que incorpora os jogos dramáticos em sua abordagem pedagógica compreende que não é sua responsabilidade apresentar peças teatrais prontas para posterior reflexão dramatúrgica ou literária. Ele deve criar um ambiente no qual os alunos possam explorar suas próprias experiências e desejos. Nesse sentido, os jogos dramáticos se tornam um meio adequado para permitir que os estudantes interajam tanto com o mundo imaginário quanto

com os desafios de suas realidades distintas, tornando-se "um meio concreto de criação de situações" (Ryngaert, 1981, p. 45).

Patrice Pavis, no Dicionário de Teatro (2007, p. 222), define o jogo dramático como uma "prática coletiva que reúne um grupo de 'jogadores' (e não de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou estabelecido pela situação". De acordo com Huizinga (2007), o jogo é mais antigo que a cultura e envolve algo além das necessidades imediatas da vida, conferindo um senso de ação e significado. Ele destaca a liberdade como uma característica fundamental do jogo, assim como sua distinção da vida "real" em termos de lugar e duração. O jogo é realizado dentro de certos limites de tempo e espaço, com isolamento e restrição como elementos essenciais. Baseado na teoria de Huizinga (2007), o isolamento e a restrição conferem ao jogo uma natureza única e especial, proporcionando um espaço seguro e controlado em que os jogadores podem explorar, experimentar e aprender.

O isolamento no contexto do jogo refere-se à criação de um espaço separado da realidade cotidiana. Esse espaço pode ser físico, como uma área designada para brincar ou jogar, ou simbólico, representado por regras e contextos específicos que definem o ambiente da atividade. Esse isolamento permite que os jogadores se envolvam completamente na atividade lúdica, suspendendo temporariamente as preocupações e restrições do mundo real. Dentro desse espaço isolado, os participantes podem explorar novas possibilidades, assumir diferentes papéis e testar comportamentos sem as consequências diretas que enfrentariam fora desse ambiente.

A restrição no jogo diz respeito às regras e limitações impostas dentro do espaço isolado do jogo. As regras estabelecem o que é permitido e o que não é, criando um *framework* que guia as ações dos jogadores. As restrições são essenciais para definir a estrutura do jogo, garantindo que ele seja coerente e justo para todos os participantes. Embora possam parecer limitantes, essas regras, na verdade, facilitam a criatividade e a inovação, pois desafiam os jogadores a encontrar soluções e estratégias dentro dos limites estabelecidos.

Quando se aplicam esses conceitos ao uso de jogos dramáticos na alfabetização, vê-se que o isolamento e a restrição criam um ambiente em que as crianças podem se envolver profundamente na atividade dramática sem distrações externas. O espaço isolado do jogo dramático permite que os estudantes se sintam seguros para expressar emoções e explorar a linguagem de maneira significativa. As restrições, representadas pelas regras do jogo e os temas escolhidos, oferecem uma estrutura que direciona a aprendizagem e promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas, emocionais e corporais.

Nesse cenário, as situações imaginárias que surgem durante os jogos desempenham um papel crucial nos processos de aprendizagem infantil. De acordo com Vygotsky (2014), o imaginário é um fator determinante na capacidade de aprender, estando intimamente ligado à criatividade e à memória. As experiências armazenadas na memória facilitam a internalização das descobertas realizadas, conferindo significado à formação cultural da criança. Contudo, vale destacar que, em ambientes escolares muito restritivos, onde a memória não é devidamente estimulada, as crianças podem acabar se restringindo apenas às experiências imediatas, o que pode prejudicar o desenvolvimento da imaginação e a consolidação de sua cultura.

Spolin (2005) enfatiza que o jogo serve como uma ferramenta que promove envolvimento e liberdade pessoal, ajudando a despertar e a estimular tanto o corpo quanto a mente dos alunos, desde que o ambiente e o indivíduo sejam receptivos a isso. Vygotsky (2014) também observa que a interação com outras pessoas no contexto do brincar é essencial, pois é através do outro que o jogo é apresentado. Para ele, a mediação, seja com objetos seja com outras pessoas, é fundamental para a aprendizagem da criança, pois é por meio dessas interações que ela aprende a jogar e cria novos significados.

Assim, pode-se concluir que os jogos dramáticos não apenas facilitam a aprendizagem, como também oferecem um espaço para que as crianças assumam o papel de protagonistas na construção de sua própria compreensão da linguagem e das interações sociais. Essa abordagem dialógica no processo de alfabetização permite que a criança desenvolva habilidades linguísticas de maneira mais significativa e contextualizada, ao mesmo tempo em que estimula sua criatividade e imaginação durante o aprendizado.

Ao oferecer um espaço para que os jogadores expressem suas observações pessoais por meio do movimento e da voz, os jogos dramáticos estimulam suas habilidades de expressão. Contudo, é importante reconhecer que o alcance dessas capacidades pode variar conforme o desenvolvimento individual de cada criança, podendo ser limitado ou expandido ao longo do tempo. Permitir esse espaço para a brincadeira dramática promove o desenvolvimento infantil e ainda contribui para a formação de indivíduos capazes de se posicionar criticamente e participar ativamente na sociedade.

Nesse contexto, é essencial motivar e estimular as diversas formas de comunicação e expressão presentes na infância, garantindo que as crianças tenham voz e sejam ouvidas. Tanto a língua oral quanto linguagem corporal desempenham papéis fundamentais no jogo das crianças, permitindo que explorem, descubram e criem diálogos enquanto se movimentam e interagem com os outros participantes. A mediação do professor é crucial nesse processo, pois

ele pode proporcionar a liberdade necessária para o desenvolvimento dos meninos e das meninas.

Quando as crianças têm a oportunidade de experimentar diferentes formas de expressão, seja por meio de métodos ou técnicas diversas, elas constroem sua própria linguagem e atribuem significado às suas experiências. A convergência de diferentes linguagens enriquece ainda mais essas vivências. Conforme observa Courtney (1980, p. 47), "o jogo dramático é caracterizado por um fluxo de linguagem: discurso espontâneo estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação". Como se vê, ao servir como catalisador para o desenvolvimento de linguagens diversas, o jogo dramático destaca o discurso espontâneo como uma de suas características marcantes.

1.9.1 Em cena com Viola Spolin: improvisação, jogo e aprendizagem

Luzes baixas. Corpos em movimento. Vozes que se mostram no improviso. A cena se faz — não porque haja um roteiro, mas porque há jogo.

É nesse espaço de criação em conjunto que Viola Spolin (2005, 2008, 2017) se inscreve: como mestre do instante, como autora de um método que transforma a improvisação em instrumento de aprendizagem, presença e escuta ativa.

Spolin (2005) não propõe ensinar teatro — ela convida a viver o jogo como possibilidade de encontro com o outro, com o grupo, com o mundo e consigo mesmo. Nesta seção, revisitam-se suas contribuições para compreender o jogo dramático como ferramenta pedagógica potente, libertadora e profundamente formadora.

A presença do jogo no processo educativo atravessa diversas perspectivas teóricas e práticas, mas é em Viola Spolin que se encontram um dos alicerces mais significativos para compreender o jogo dramático como ferramenta pedagógica. Reconhecida por seu trabalho pioneiro na improvisação teatral, Spolin (2017) propôs uma abordagem inovadora ao transformar a estrutura do jogo em um método de ensino que transcende o teatro, alcançando esferas da educação e do desenvolvimento infantil. Sua proposta está enraizada na premissa de que o jogo, ao estimular a expressão livre e espontânea, cria um ambiente propício para a aprendizagem significativa.

A teoria de Spolin está fundamentada na improvisação como princípio central do jogo dramático. Para a autora, o jogo não se restringe à mera representação de papéis preestabelecidos, mas constitui um meio dinâmico de exploração e interação. Segundo Spolin (2008, p. 14), "o jogo é um ato espontâneo de criação", no qual os participantes são estimulados

a agir e reagir de maneira autêntica, explorando a construção coletiva do significado. Essa liberdade criativa permite que as crianças experimentem diferentes possibilidades expressivas, utilizando o corpo, a voz e a imaginação para construir narrativas e estabelecer vínculos com o conhecimento.

O conceito de "Foco" é um dos pilares da abordagem de Spolin. Em seu trabalho, a autora destaca a importância de um objetivo claro dentro do jogo, pois é ele que orienta a ação dos jogadores e possibilita um envolvimento mais profundo na atividade. O foco no jogo dramático pode estar relacionado a um desafio específico, como explorar emoções, construir personagens ou desenvolver habilidades comunicativas. Essa estrutura fornece uma direção sem limitar a criatividade, permitindo que os participantes atuem de maneira intuitiva e orgânica dentro do jogo.

Outra contribuição essencial de Spolin (2008) é o conceito de "Jogo Aberto", que enfatiza a interação sem imposição de roteiros fixos. Ao remover hierarquias e padronizações, a autora possibilita que os jogadores assumam o protagonismo da cena, ampliando sua autonomia e capacidade de decisão. No contexto da alfabetização, essa liberdade se traduz em um processo dialógico no qual a criança não é apenas receptora do conhecimento, mas coautora da construção do sentido.

Spolin também enfatiza a relevância do "Jogo Cooperativo", promovendo um ambiente de interação e troca entre os participantes. Diferente de abordagens competitivas, os jogos dramáticos baseados na cooperação incentivam o trabalho em equipe, a empatia e a escuta ativa. Essa perspectiva é fundamental na alfabetização, pois permite que a oralidade e a escrita se manifestem de forma natural e contextualizada, através da necessidade de comunicação e expressão dos jogadores.

A aplicação do método de Spolin na educação dramatiza o processo de aprendizagem, tornando-o mais sensorial e interativo. A relação entre corpo e linguagem se fortalece por meio da experimentação e da vivência, e a integração de múltiplos sentidos no jogo facilita a compreensão e retenção de novos conhecimentos. Como ressalta a autora, "quando o indivíduo experimenta um conceito na prática, ele se torna parte de sua experiência, não apenas um dado externo" (Spolin, 2008, p. 27). Dessa forma, a alfabetização mediada pelo jogo dramático permite que as crianças vivenciem a linguagem de maneira ativa, ressignificando-a por meio da interação e da ludicidade.

1.9.2 Tipos de jogos na perspectiva de Viola Spolin

A abordagem de Spolin (2008) é estruturada em diferentes tipos de jogos que permitem exercitar a espontaneidade e a criatividade. Abaixo, apresentamos uma sistematização de alguns dos principais jogos delineados por Spolin:

Quadro 2- Classificação dos Jogos Dramáticos segundo Viola Spolin

Tipo de Jogo	Descrição
Jogos de Foco	Exercícios que ajudam os jogadores a manterem a atenção em um objetivo claro.
Jogos de Espaço	Exploram a relação do corpo com o ambiente e a movimentação no espaço cênico.
Jogos de Personagem	Incentivam a criação e desenvolvimento de personagens por meio da improvisação.
Jogos de Relacionamento	Trabalham a interação entre os participantes, promovendo empatia e escuta ativa.
Jogos de Transformação	Permitem que os jogadores alterem elementos da cena e explorem novas possibilidades criativas.
Jogos de História	Estimulam a construção coletiva de narrativas e a exploração de enredos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da sistematização dos jogos dramáticos propostos por Spolin (2008).

Além desses, Spolin (2008) também apresenta outros tipos de jogos que estimulam habilidades específicas, como os jogos de observação, que aguçam a percepção e a atenção ao ambiente e aos outros participantes, e os jogos de ritmo, que trabalham a musicalidade, o tempo e a cadência das ações.

Portanto, a obra de Spolin oferece uma perspectiva essencial para a compreensão do jogo dramático como instrumento pedagógico. Sua abordagem destaca a improvisação, o foco, a cooperação e a liberdade criativa como elementos essenciais para uma aprendizagem significativa. No contexto da alfabetização, essas práticas estimulam a expressividade, a comunicação e a compreensão do mundo, tornando o processo educacional mais dinâmico, participativo e integrador. Os jogos propostos por Spolin proporcionam um espaço seguro e acolhedor para que as crianças explorem diferentes formas de expressão, assumam papéis variados e participem ativamente da construção do conhecimento. Dessa forma, a alfabetização mediada pelo jogo dramático se configura como um caminho inovador para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, criatividade e engajamento no aprendizado.

2 O DESCORTINAR DA PESQUISA: CENÁRIO, ENREDO E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Toda pesquisa carrega em si um enredo, um cenário que se desenha a partir das experiências de quem investiga e do contexto em que a investigação se insere. No palco da sala de aula, onde a aprendizagem se desenrola de forma viva e pulsante, esta pesquisa nasceu do próprio ato de ensinar, do olhar atento para as crianças e de suas formas de interagir com a linguagem. O percurso desta pesquisadora como professora foi ganhando novas camadas quando se tornou docente dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II, uma escola que lhe proporcionou autonomia responsável para experienciar o ensino-aprendizagem como um jogo de cena compartilhado, em que cada criança entra em cena com sua bagagem, seu tempo e sua maneira de ler e escrever o mundo.

A pesquisa que aqui se desenha não surge de um roteiro previamente fechado, mas do movimento vivo das interações em sala de aula. Como em uma improvisação teatral, em que cada gesto e palavra dos atores influenciam o desenrolar da história, a investigação foi sendo construída a partir das experiências com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. O encantamento e os desafios presentes nesse cenário despertaram o desejo de compreender como o brincar e a ludicidade, especialmente por meio dos jogos dramáticos, poderiam potencializar a alfabetização de forma dialógica e significativa.

Assim, este estudo se ancora na perspectiva discursiva da linguagem, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. A escolha metodológica reflete o compromisso com um olhar sensível para os processos de aprendizagem, valorizando as interações, os gestos, as falas e os sentidos que emergem na relação entre as crianças e a escrita. A investigação, portanto, se constrói como um ensaio em aberto, um ato que não se encerra em um ponto final, mas se alimenta do diálogo, das inquietações e das possibilidades que se revelam no palco da escola.

A entrada em campo para a realização desta pesquisa exigiu um planejamento cuidadoso, respeitando as dinâmicas da sala de aula e a participação ativa das crianças. Durante os encontros, foi utilizado um conjunto de instrumentos para registrar as interações e as produções infantis: o gravador do celular, o caderno de campo e registros em vídeo. No entanto, a ausência de um material de mídia mais sofisticado representou um desafio, pois nem sempre foi possível captar com precisão todos os gestos, expressões e nuances que enriqueciam os momentos vivenciados.

O compromisso com a professora da turma e seu planejamento pedagógico guiou minha presença no *Campus*. O objetivo era caminhar junto com ela, somando ao trabalho que já vinha

sendo desenvolvido, sem impor desvios que pudessem desconectar as crianças de seus próprios processos de aprendizagem. Esse respeito mútuo foi essencial para garantir que a pesquisa não fosse um elemento intrusivo, mas um espaço de trocas e reflexões compartilhadas.

Todo o processo da pesquisa foi especificado na Plataforma Brasil e seguiu rigorosamente as exigências éticas. Antes de realizar qualquer intervenção no *Campus*, foi necessário obter a aprovação do projeto pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) do CPEI, bem como a autorização da instituição para a realização da pesquisa e o consentimento formal das famílias para a participação das crianças.

Outro aspecto relevante da pesquisa foi a adesão imediata das famílias, que aceitaram prontamente autorizar a participação de suas crianças no estudo. Esse engajamento foi incentivado pela própria professora da turma, que, ao compartilhar sua experiência no campo da pesquisa, ajudou a demonstrar a relevância de iniciativas acadêmicas que envolvem a escola e a comunidade. Para ampliar a comunicação e garantir o maior número possível de responsáveis presentes, realizamos uma reunião remota no período noturno, onde foram apresentados todos os trâmites da pesquisa, esclarecendo dúvidas e fortalecendo os laços entre escola e família. Essa aproximação foi fundamental para que a investigação ocorresse de maneira fluida e respeitosa, assegurando que cada criança pudesse vivenciar o processo de maneira segura e acolhedora.

A pesquisa debruça-se em investigar o processo de alfabetização linguística no 1º ano do Ensino Fundamental por meio de jogos dramáticos, buscando compreender como essa abordagem pode potencializar o aprendizado da escrita e da oralidade de forma dialógica e significativa. A partir de uma perspectiva qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), a investigação se insere em um contexto real de sala de aula, analisando as interações e produções das crianças durante atividades planejadas e conduzidas com a mediação da professora da turma e da professora pesquisadora.

Inspirando-se na abordagem dos casos de ensino, conforme discutido por Mizukami (2000), a pesquisa se apoia na ideia de que a experiência docente e os registros narrativos sobre a prática pedagógica são elementos essenciais para a reflexão e a construção do conhecimento. Os jogos dramáticos, nesse contexto, tornam-se ferramentas não apenas para a aprendizagem da linguagem escrita, mas também para a ampliação das capacidades expressivas das crianças, promovendo a interação e o compartilhamento de saberes.

2.1 O palco da investigação: contexto e participantes

O *Campus* São Cristóvão I (CSCI) do Colégio Pedro II foi escolhido como local de realização desta pesquisa por ser o espaço onde atuo como professora e por se tratar de um dos maiores *campus* da instituição. Consciente de que o CPII abriga diferentes realidades e contextos internos, reconhece-se que a cultura escolar e seus impactos no processo de inserção de professores são influenciados pelas especificidades das relações estabelecidas em cada um desses espaços, um aspecto que a pesquisa pode não captar em sua totalidade.

O CPII, enquanto instituição pública federal, apresenta particularidades em sua organização e oferta de ensino que o diferenciam de outras redes públicas. A maneira como a instituição valoriza aspectos fundamentais do trabalho pedagógico reflete seu compromisso com a qualidade da educação. A importância de tempos dedicados à formação dos docentes e ao planejamento coletivo é um aspecto central da organização pedagógica, permitindo que os professores aprofundem suas práticas, troquem experiências e desenvolvam estratégias mais eficazes para o ensino-aprendizagem. Além disso, os recursos pedagógicos disponíveis e a estrutura física das unidades podem contribuir para o desenvolvimento das práticas educativas, proporcionando um ambiente mais propício à inovação e à experimentação metodológica.

Embora a maioria dos campi do CPII não esteja localizada em áreas de alta vulnerabilidade social, parte significativa dos seus estudantes reside em regiões periféricas e enfrenta desafios socioeconômicos relevantes. Segundo dados do CPII em números³ (Colégio Pedro II, 2021a), uma parcela expressiva dos alunos depende de auxílios financeiros da instituição, o que evidencia a presença de desigualdades socioeconômicas dentro da escola. Essa diversidade social e econômica influencia diretamente as experiências escolares dos alunos, tornando essencial considerar esse fator na análise das interações e dos processos de aprendizagem.

Em 2024, o *Campus* contou com 8 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, distribuídas igualmente entre os turnos matutino e vespertino. Para viabilizar a observação detalhada das práticas pedagógicas e a interação dos sujeitos envolvidos, optou-se por acompanhar apenas uma dessas turmas, que será referida ao longo desta pesquisa como turma 100⁴. A escolha dessa turma se deu em função da necessidade de um acompanhamento aprofundado, considerando as

³ O documento “CPII em Números” é um relatório disponibilizado pelo Colégio Pedro II que apresenta estatísticas institucionais, como dados sobre o corpo discente, políticas de assistência estudantil, distribuição dos *campi* e informações estruturais. Ele permite uma visão quantitativa sobre a realidade da instituição e suas ações educacionais. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros. Acesso em: 10 jan. 2025.

⁴ A escolha do número 100 estabelece um distanciamento ético, garantindo a anonimização da turma e dos participantes, conforme os princípios da pesquisa com seres humanos.

interações entre crianças, professora e jogos dramáticos ao longo do processo de alfabetização. A turma 100 pertence ao turno vespertino e é composta por 20 alunos, sendo 9 meninas e 11 meninos, com idades entre 6 e 7 anos. A professora regente aceitou participar da pesquisa prontamente contribuindo ativamente para a construção do estudo.

Tendo em vista o que determina a legislação em vigor, esta pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa do CPII e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII, que autorizou a realização da investigação na referida instituição.

2.1.1 O Colégio Pedro II e o Campus São Cristóvão I

O Colégio Pedro II foi fundado em 1837 em homenagem ao imperador que lhe dá nome. Como instituição pública federal, atualmente conta com 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil, distribuídos em diferentes regiões do Rio de Janeiro, além dos municípios de Duque de Caxias e Niterói.

Fazendo parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o CPII atende cerca de 15.000 estudantes, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – tanto em sua modalidade regular quanto integrada –, além da Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e cursos de Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) (Colégio Pedro II, 2019).

Embora tenha uma longa tradição na educação brasileira, foi apenas em 1984 que o colégio passou a atender alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a criação do *campus* São Cristóvão I (CSCI). Atualmente, além desse, outros quatro *campi* oferecem ensino para essa etapa: Engenho Novo I, Humaitá I, Realengo I e Tijuca I. O ingresso nessas unidades ocorre por meio de sorteio público, geralmente no 1º ano do Ensino Fundamental e, eventualmente, em outras séries, caso haja vagas ociosas (Colégio Pedro II, 2017).

O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), publicado em 2017, define as diretrizes educacionais do colégio. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a carga horária semanal é composta por 30 tempos de aula, distribuídos entre disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Literatura – ministradas pelos docentes do departamento de anos iniciais⁵ – e Artes Visuais, Educação Física, Música e Informática

⁵ No Colégio Pedro II, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Literatura, ministradas pelos professores do Departamento de Anos Iniciais, são organizadas sob a denominação de Núcleo Comum. Essa estrutura visa garantir uma abordagem integrada do currículo, promovendo uma articulação entre os componentes curriculares e uma maior continuidade no processo de aprendizagem.

Educativa – lecionadas por professores especialistas de cada área. Além disso, os estudantes frequentam semanalmente atividades no Laboratório de Ciências.

A avaliação das crianças do 1º ao 3º ano ⁶ocorre por meio de fichas descritivas que contemplam os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada trimestre letivo. Para cada descritor avaliado, são atribuídos conceitos que indicam o desempenho do aluno: A (apresenta), AR (apresenta com restrições) ou NA (não apresenta). Caso a criança não atinja o desempenho esperado, ela é encaminhada para atividades de apoio e recuperação.

Além disso, os *campi* mantêm os chamados “Laboratórios de Aprendizagem”, que oferecem atendimento mais individualizado para estudantes encaminhados pelos professores por apresentarem dificuldades ou transtornos de aprendizagem. O *campus* São Cristóvão I, por contar com um número de turmas superior ao dos demais *campi* – o que resulta em maior oferta de vagas no sorteio público – e por sua localização central, recebe alunos de diferentes regiões da cidade e de municípios vizinhos. Muitos estudantes vêm de bairros mais distantes da Zona Norte e da Zona Oeste do Rio de Janeiro, além de alguns de áreas próximas ao centro.

2.1.2 As crianças e a professora

Com a aprovação e autorização da pesquisa, iniciei o contato com as crianças da turma 100 no Colégio Pedro II, onde se desenvolveu este estudo. Antes de qualquer conversa com os familiares, era fundamental ouvir as crianças e garantir que estavam dispostas a participar. Para minha alegria, a resposta foi imediata e entusiasmada. As crianças demonstraram curiosidade e ansiedade para integrarem a pesquisa, pois tudo era novidade: o ambiente, a professora regente e a própria experiência de fazer parte de uma investigação acadêmica.

A reunião com os responsáveis ocorreu de forma remota na Plataforma *Google Meet*, no período noturno, para garantir a maior participação possível. A aceitação foi unânime, e as famílias quase não levantaram dúvidas, pois a professora Ângela ⁷já havia conversado previamente com elas em uma reunião presencial, realizada no início do ano letivo no próprio *campus*. Esse fator contribuiu para a confiança e a adesão das famílias ao projeto.

⁶ Nos 4º e 5º anos do Colégio Pedro II, a avaliação dos alunos ocorre por meio de provas, testes e trabalhos, nos quais são atribuídas notas em uma escala de 0 a 10. Esse modelo de avaliação difere daquele utilizado nos anos iniciais (1º ao 3º ano), nos quais o desempenho dos estudantes é registrado por meio de conceitos descritivos.

⁷ Para preservar a identidade da professora regente da turma 100, ao longo do texto ela será referida como Ângela, nome escolhido por ela mesma.

O ano letivo⁸ sofreu um atraso devido à greve dos servidores⁹, fazendo com que a pesquisa tivesse início apenas no primeiro período letivo. Com a concordância dos responsáveis, era necessário formalizar a participação das crianças por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Além de ler o documento e orientá-las no preenchimento, propôs-se uma atividade diferente: a gravação de um vídeo no qual expressavam seu consentimento. Ao rever esses registros, pôde-se perceber a empolgação refletida no tom de voz e nas expressões faciais. Algumas crianças, com entusiasmo, afirmaram: "Claro que quero participar da pesquisa!".

No momento de conclusão da pesquisa de campo, as crianças já se sentiam mais à vontade para atuar como sujeitos ativos do estudo. Diante disso, sugeriu-se que escolhessem um nome pelo qual gostariam de ser chamadas durante a pesquisa e, se possível, explicassem o motivo dessa escolha. Esse foi um instante significativo, pois possibilitou a expressão de suas identidades e afetos. Foi considerada a maneira como as crianças escolheram os nomes, incluindo apelidos e referências afetivas. Entre os 20 nomes escolhidos, algumas crianças utilizaram nomes repetidos; para diferenciá-los, recorreu-se, então, a elementos do universo lúdico que as caracterizavam, especialmente aqueles presentes nos desenhos que produziram ao longo da atividade ou dos encontros. Um menino, por exemplo, optou por um nome feminino para homenagear um familiar por quem tinha grande carinho. Assim, ao decorrer do texto, será respeitada a escolha das crianças, resultando na presença de 10 nomes femininos e 10 masculinos.

A professora Ângela também escolheu seu nome para a pesquisa, reforçando o compromisso com a preservação das identidades. No entanto, o nome da instituição foi mantido, dada a importância de evidenciar o contexto educacional no qual a pesquisa se desenvolveu. A relação estabelecida com as crianças ao longo do processo foi marcada pelo acolhimento e pela confiança mútua, criando um espaço propício para observações e registros autênticos de suas interações e produções.

⁸ O ano letivo de 2024 teve início em 1º de abril, com previsão de término para 26 de abril de 2025, devido ao calendário reajustado em função da greve dos servidores da educação.

⁹ A greve dos servidores do Colégio Pedro II foi deflagrada em 3 de abril de 2024 e teve duração de três meses. Como consequência, o ano letivo iniciou, mas foi interrompido pela paralisação. A observação e intervenção no *Campus* só tiveram início após o recesso escolar dos estudantes da instituição, em agosto de 2024.

2.2 A rotina e as práticas pedagógicas

Desde o primeiro dia naquela sala de aula, era nítido o fato de que a presença da pesquisadora gerava uma curiosa expectativa nas crianças. Na maioria das vezes, a autora da pesquisa já se encontrava no espaço quando chegavam, e era impossível não notar os olhares atentos, os sorrisos que se abriam e as perguntas que se repetiam animadamente: “O que vamos fazer hoje?”, “Tia, vamos brincar?”. A recepção sempre era calorosa, como se aquele encontro fosse esperado com ansiedade.

Os encontros com a turma eram feitos duas vezes por semana, sempre em dias previamente combinados com a professora da turma. Havia um cuidado especial para que a presença da pesquisadora não interferisse na rotina das crianças nem comprometesse o trabalho desenvolvido pela professora Angela. Esta pesquisadora buscava conciliar as visitas aos dias de encontros na biblioteca do *Campus*, carinhosamente chamada de *Casa de Histórias*. A escolha não era aleatória; aquele espaço pulsava literatura e imaginação, e seria interessante estar presente para vivenciar a interação das crianças com os livros, os contos e os universos que se desdobravam diante delas.

A sala de aula da turma 100 refletia um projeto coletivo. Havia um cuidado visível na sua construção, uma identidade que transbordava em cada detalhe. Não era um espaço pronto, impessoal e inerte. Tudo ali—o alfabeto, o calendário, o quadro de números, o mural—tinha sido construído com as crianças. O ambiente vibrava autoria e pertencimento.

Disposta com 21 carteiras escolares, a sala também contava com uma mesa menor, no canto esquerdo, acompanhada de quatro cadeiras. Esse era um espaço de acolhimento: um lugar onde as crianças podiam ler, brincar ou participar de atividades que exigiam maior individualização. Havia ainda uma prateleira com livros infantis e duas estantes repletas de materiais coletivos: potes de lápis, giz de cera, borrachas, apontadores, além de livros didáticos e caixas com jogos.

Os três murais da sala traduziam a dinâmica comum entre as turmas da manhã e da tarde. Um deles era destinado ao quadro de aniversariantes, ao calendário e à rotina das turmas; outro abrigava propostas desenvolvidas ao longo do período letivo. E havia ainda um grande bloco sem pauta, de 58x76 cm, no qual listas de palavras surgiam e se transformavam conforme os temas trabalhados em sala.

Brinquedos também compunham o espaço. Caixas organizadoras guardavam panelinhas, frutas e verduras de plástico, carrinhos, jogos de encaixe, quebra-cabeças, jogo da memória e materiais voltados à construção de palavras. Além disso, havia jogos que estimulavam o raciocínio lógico-matemático, desafiando as crianças a explorarem estratégias,

padrões e relações numéricas de forma lúdica e instigante. No alto de uma das paredes, um mapa-múndi despertava fascínio entre as crianças, que adoravam explorar bandeiras e países. Esse mesmo mapa era frequentemente utilizado pela professora como referência para diferentes atividades e discussões.

Os armários - três grandes e um pequeno - abrigavam os materiais das turmas. Próximo ao quadro branco, uma mesa grande servia de apoio para a professora, ao lado de outra menor, onde ficava o computador, conectado ao projetor fixado no teto. O projetor era um recurso amplamente utilizado pela docente, e em alguns encontros, esta pesquisadora também pôde usá-lo para interagir com as crianças.

Outro elemento curioso e significativo era o microfone, um recurso adquirido pela direção do *campus* como forma de preservar a saúde vocal dos professores, que passam horas falando em tom elevado. A professora o utilizava regularmente, e sua existência na sala demonstra um cuidado institucional para com os docentes.

Por fim, um caródromo¹⁰ exibia as fotos e os nomes completos das crianças, reforçando a importância de cada uma na coletividade da turma. Em cada canto da sala, havia indícios de que aquele espaço não era apenas um local de ensino, mas de encontros, de afetos e de construção de saberes divididos.

Nas aulas de professora Ângela, o espaço da sala de aula se transformava, moldando-se conforme as atividades planejadas. Em duplas, semicírculo ou pequenos grupos, as crianças se dispunham de forma harmônica, conectadas umas às outras, trocando ideias e brincando com as palavras. O ambiente de aprendizagem, permeado pela fala e pelo olhar atento dos colegas, dava vida a cada novo aprendizado. A professora iniciava o dia com a apresentação do calendário – o tempo que se desdobrava à sua frente – e as crianças começavam a se apropriar dessa realidade com um olhar curioso e atento, imersas na descoberta dos dias e dos meses. A transição entre o tempo presente e o futuro, que se dava pela reflexão sobre o calendário, tornava-se, então, um exercício de construção do tempo e da linguagem.

O planejamento do dia, que se desdobrava no quadro, era como uma coreografia a ser seguida. Em algumas ocasiões, esse planejamento já estava escrito antes da chegada dos alunos, como um cenário montado para a cena do dia. Em outras, a professora ia desenhando, passo a passo, o que aconteceria ao longo do tempo. O quadro, assim, não era apenas um lugar de

¹⁰ O caródromo é uma ferramenta pedagógica utilizada para estimular a aprendizagem de forma lúdica e interativa. Trata-se de um cartaz que apresenta os nomes completos das crianças em ordem alfabética, juntamente com suas fotos, facilitando o reconhecimento e a associação visual com as letras e os sons. Em sua versão reduzida, o cartaz é incluído nas pastas das crianças, junto a outros materiais de apoio, como o quadro de números e o alfabeto ilustrado, que auxiliam na construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos de maneira integral e dinâmica.

anotações, mas uma ponte que unia o movimento da palavra à reflexão sobre sua escrita. Era nesse espaço que a escrita se fazia viva, em processo, com as crianças compartilhando suas dúvidas e questionamentos sobre o que viam e ouviam.

Nos dois primeiros tempos do período vespertino, quando as crianças estavam mais atentas e dispostas, professora Ângela abria o palco para atividades que demandavam concentração e envolvimento, como se cada criança fosse uma parte fundamental de um grande espetáculo de aprendizado. Nessas atividades, que alternavam entre momentos individuais e coletivos, a professora circulava entre as mesas, como uma diretora de cena, observando, levando a reflexão e orientando, enquanto as crianças se engajavam em suas tarefas com dedicação. Sempre que necessário, a professora convidava a autora do estudo para participar, desempenhando o papel de auxiliar, permitindo-lhe participar da orquestração de cada pequeno gesto de aprendizagem. Juntas, ficavam atentas aos alunos que mais precisavam de suporte, proporcionando a todos o espaço para crescer e se expressar.

Era reservado um período de aproximadamente 15 minutos para que as crianças realizassem o lanche na sala de aula, configurando-se como um momento significativo de pausa e reorganização. Em seguida, dirigiam-se ao recreio, um espaço essencial para a socialização e o exercício do brincar. A estruturação desse tempo refletia o cuidado da equipe pedagógica do 1º ano em promover transições suaves entre as atividades, considerando as necessidades das crianças em processo de adaptação ao ritmo do Ensino Fundamental. Assim, tanto a alimentação quanto o brincar eram compreendidos como dimensões igualmente relevantes no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O cuidado de Ângela também se estendia à escolha da letra utilizada no processo de alfabetização. Embora algumas crianças já tivessem contato com a letra cursiva, principalmente, ao escrever seus próprios nomes, a letra bastão – firme, clara e estruturada – foi a escolhida como base para o início da escrita. Caracterizada por sua simplicidade gráfica, com traços retos e bem definidos, essa tipografia contribui para a diferenciação nítida entre as letras, reduzindo ambiguidades visuais que poderiam dificultar o processo inicial de leitura e escrita. Além disso, por ser amplamente utilizada em materiais didáticos e ambientes alfabetizadores, a letra bastão favorece a familiarização da criança com diferentes suportes textuais, promovendo maior segurança e autonomia na construção da escrita.

Nos objetivos traçados no PPPI para o trabalho de Língua Portuguesa no 1º ano, não há nenhuma orientação específica quanto ao tipo de letra que as crianças devem ser capazes de ler e utilizar para escrever. No entanto, visando garantir uma imersão mais acessível e estruturada nas práticas de leitura e escrita, é comum que as equipes pedagógicas do CSCI optem pelo uso

da letra bastão (letra de fôrma maiúscula). Essa escolha, adotada pela equipe de professores do 1º ano em 2018, reflete a preocupação em oferecer um modelo gráfico mais claro e padronizado, facilitando o reconhecimento das letras e a apropriação do sistema de escrita pelas crianças. Ao garantir um ponto de partida comum para todos os estudantes, a opção pela letra bastão não apenas auxilia na legibilidade e na aquisição dos princípios alfabéticos, mas também respeita o ritmo e as necessidades da infância, proporcionando um ambiente alfabetizador mais acessível e acolhedor.

Ainda sobre o PPPI do Colégio Pedro II, o trabalho com a Língua Portuguesa visa a “expressão das práticas de linguagem” e se baseia no desenvolvimento das habilidades fundamentais de falar, ouvir, ler e escrever (Colégio Pedro II, 2017, p. 124). Nesse sentido, a escolha pela letra bastão visava propiciar um aprendizado mais seguro e eficaz, sem deixar de lado as experiências individuais das crianças.

Professora Ângela, sempre atenta às necessidades de seus alunos, usava essas orientações para criar um ambiente de aprendizado que respeitava o ritmo e os interesses de cada um, sem perder de vista a construção do conhecimento coletivo. Assim, o processo de alfabetização, mais do que um simples aprendizado de letras e palavras, tornava-se um exercício de construção de sentido, uma verdadeira representação do crescimento das crianças na linguagem escrita. E, como em uma peça teatral cuidadosamente encenada, cada momento da aula era pensado para possibilitar a expressão, a reflexão e a troca, conduzindo as crianças a descobrirem o prazer de brincar com as palavras, no palco da escola.

O material utilizado pela professora Ângela ao longo de suas aulas era variado e cuidadosamente selecionado para enriquecer as experiências de leitura e escrita das crianças. Textos diversos, como cartas, livros, listas de palavras e informações trazidas pelos próprios alunos, eram incorporados à rotina da sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Além disso, a professora buscava integrar os conteúdos com diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo parcerias, como as realizadas com o Laboratório de Ciências¹¹, onde os textos também assumiam uma função investigativa e interdisciplinar.

¹¹ O Laboratório de Ciências é um espaço integrado ao Núcleo Comum, sob a gestão de uma docente vinculada ao Departamento dos Anos Iniciais, cuja atuação se concentra no desenvolvimento de atividades práticas voltadas ao ensino de Ciências. Nesse ambiente, os conteúdos previstos no PPPI são trabalhados de forma concreta e investigativa, proporcionando às crianças a oportunidade de interagir diretamente com uma diversidade de materiais, como instrumentos de observação e experimentação, além de exemplares de animais preservados em frascos de vidro, imersos em substâncias conservantes, como álcool. Essa abordagem favorece a construção do conhecimento científico por meio da experiência sensorial e do questionamento, incentivando a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

Durante o período em que esta pesquisadora esteve presente, essa diversidade textual e metodológica se ampliou ainda mais, uma vez que todo o trabalho foi integrado à pesquisa que estava sendo desenvolvida. Diálogos constantes possibilitavam um planejamento dinâmico e colaborativo, no qual discutiam os interesses da turma, as demandas do grupo e a necessidade de abordar determinados conteúdos previstos no PPPI. A partir dessas conversas, a responsável pelo estudo apresentava propostas de acordo com a pesquisa, que eram organizadas em planejamentos estruturados e, posteriormente, compartilhadas com a professora.

Com sensibilidade e um olhar atento para as necessidades das crianças, Ângela articulava suas aulas de forma a integrar as sugestões trazidas, promovendo uma aprendizagem que respeitava o percurso da turma. Dessa forma, os textos trabalhados em sala de aula cumpriam uma função pedagógica e, também, se tornavam instrumentos de diálogo, experimentação e reflexão, fortalecendo o vínculo entre a experiência escolar e os múltiplos sentidos da linguagem no cotidiano das crianças.

Quadro 3 - Principais propostas envolvendo a linguagem em sua amplitude

Materiais apresentados pela professora Ângela	Proposta
Livro "ABC Doido", de Angela Lago ¹²	Explorar diferentes formas de vivenciar o alfabeto, enfatizando suas múltiplas possibilidades de uso, além de esclarecer a distinção entre alfabeto e alfabetário.
Carta do Pirata do Uniforme Roxo (material apresentado no encontro 3 pela professora pesquisadora)	Explorar o gênero carta e o vocabulário específico relacionado ao universo dos piratas presentes no texto, incentivando a leitura e solicitando que as crianças identifiquem palavras-chave dentro do conteúdo.
Livro "Coisa de Menina", de Pri Ferreira ¹³	Promover um debate sobre as expectativas sociais relacionadas ao que meninas e meninos podem ou não fazer, problematizando e refletindo sobre as profissões associadas a cada gênero.
Livro "Bruxa, Bruxa, Venha à Minha Festa", de Arden Druce ¹⁴	Vivenciar a dramatização, explorando a sequência de fatos e o conceito de convite.
Piquenique de boas-vindas da Sofia (texto coletivo construído pela turma)	Realizar uma sondagem para observar a vivência de cada criança no processo de alfabetização de forma individualizada.

¹² Livro: **ABC Doido**, de Angela Lago, Editora Melhoramentos, 2010.

¹³ Livro: **Coisa de Menina**, de Pri Ferreira (texto e ilustrações), Editora Companhia das Letrinhas, 2016.

¹⁴ Livro: **Bruxa, Bruxa, Venha à Minha Festa**, de Arden Druce, ilustrações Pat Ludlow, Editora Brinque-Book, 2002.

Livro “E o dente ainda doía”, de Ana Terra ¹⁵	Refletir sobre questões relacionadas a queda dos dentes, abordando o conteúdo integrado ao Laboratório de Ciências e à importância da higiene pessoal.
Carta à Vovó Baretá (Texto coletivo construído pela turma)	Desenvolver a construção do gênero textual carta, explorando suas características e formas de expressão.
Livro “A história do leão que não sabia escrever”, de Martin Baltscheit ¹⁶	Explorar o gênero carta, compreendendo sua função comunicativa, enfatizando a intencionalidade do texto e a relação entre oralidade e escrita.
Livro “Gildo”, de Silvana Rando ¹⁷	Estimular a compreensão da história, discutindo os sentimentos dos personagens e as situações que envolvem Gildo, promovendo o desenvolvimento da empatia e da capacidade de se colocar no lugar do outro.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas propostas apresentadas pela professora Angela e nas vivências da pesquisa de campo (2024).

2.3 A construção e seleção dos materiais para a pesquisa

A construção do material da pesquisa não se restringiu a um planejamento prévio rigidamente delimitado. Embora houvesse uma noção clara do que se buscava observar com as propostas trazidas, compreender os processos de alfabetização na relação entre oralidade, escrita e jogos dramáticos exigia um olhar ampliado para as vivências das crianças. Como destaca Smolka (2003), a alfabetização não é um processo linear ou homogêneo, mas uma construção social que se dá nas interações e nas múltiplas significações que as crianças atribuem à linguagem. Assim, a escuta atenta e afetiva tornou-se essencial, permitindo que a pesquisadora dialogasse com os quereres da turma, criando um espaço de aprendizagem que respeitava as singularidades dos sujeitos envolvidos.

Essa postura se opõe ao que Goulart (2013) identifica como a predominância da repetição na alfabetização, uma "litania de textos, a litania de tudo", que opera na lógica da ordenação e catequização, reduzindo o espaço para a criação e a transformação. Modos de ensinar e modos de aprender estão profundamente interligados, e quando a prática escolar insiste em um ensino unidiscursivo, limita-se à formação de sujeitos críticos, uma vez que a crítica nasce do contato com pensamentos divergentes e dissonantes. Ainda que novos parâmetros e abordagens surjam, o deslocamento das práticas para a ênfase em categorias como

¹⁵ Livro: **E o dente ainda doía**, de Ana Terra (texto e ilustrações), Editora DCL, 2013.

¹⁶ Livro **A história do leão que não sabia escrever**, de Martin Baltscheit, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

¹⁷ Livro: *Gildo*, de Silvana Rando (texto e ilustrações), Editora Brinque-Book, 2010.

os gêneros do discurso, por exemplo, pode continuar reforçando a submissão dos sujeitos quando desconsidera o plurilinguismo presente em suas falas e experiências.

Dessa forma, a pesquisa buscou um caminho que não apenas documentasse o processo de alfabetização, mas que também possibilitasse a escuta e a expressão das crianças em suas múltiplas vozes. Inspirada na concepção de caso de ensino proposta por Mizukami (2000), a pesquisa incorporou a própria interação da pesquisadora no cotidiano da sala de aula, em parceria com a professora Ângela, construindo um espaço em que a oralidade, a ludicidade e a escrita fossem atravessadas por experiências significativas. Como afirma Goulart (2013, p. 75), “compreender a alfabetização demanda um olhar sensível para os processos discursivos das crianças, para suas tentativas, indagações e formas próprias de construir sentido na língua escrita”.

A coleta de dados ocorreu de maneira ampla, incluindo registros audiovisuais e textuais que possibilitaram uma análise aprofundada dos processos de significação na alfabetização. Foram transcritos 82 textos provenientes das interações em sala ao longo de 21 encontros, nos quais emergiram tanto reflexões metalinguísticas – indícios da apropriação da escrita – quanto compartilhamentos afetivos e narrativas pessoais das crianças. Além disso, foram coletadas 215 atividades produzidas pelas crianças, abrangendo diversas formas de expressão escrita, como textos, listas de palavras e a elaboração de pequenas sentenças. Muitas produções foram acompanhadas de ilustrações, um elemento recorrente no material trazido pelas crianças, evidenciando a integração entre imagem e escrita no processo de construção da linguagem. Todo esse percurso contou com o suporte da professora Ângela, que mediou e incentivou as diferentes formas de registro. A diversidade de registros evidencia a riqueza dos enunciados infantis, que, segundo Bakhtin (2011), não podem ser compreendidos isoladamente, mas na relação dialógica com o outro, com o contexto e com a própria história dos sujeitos.

Assim, ao invés de reforçar práticas repetitivas e homogeneizadoras, a pesquisa assumiu uma perspectiva dialógica, reconhecendo que as crianças são sujeitos ativos na construção de seus processos de alfabetização. A materialidade dos textos, sejam eles escritos sejam orais, reflete não apenas um percurso investigativo, mas um espaço vivo de interações, aprendizagens e escutas que permeiam a alfabetização em sua dimensão social, discursiva e subjetiva.

2.4 Entre o olhar e a vivência: desafios de uma pesquisadora imersa em sua prática

O uso dos jogos dramáticos no processo de alfabetização dialógica se insere em uma metodologia que pode conduzir a valorização da prática reflexiva do docente, especialmente no

que se refere à construção de uma aprendizagem significativa e transformadora. No contexto desta pesquisa, de acordo com os princípios do método de “Casos de Ensino” de Mizukami (2000), a descoberta própria prática desta pesquisadora se desenvolveu em um cenário em que, a cada passo, a busca pelo seu papel na sala de aula tornou-se uma questão central.

Ao adotar o “caso de ensino” como eixo metodológico da investigação, buscou-se ir além da mera observação das práticas pedagógicas, inserindo a experiência da pesquisadora docente nesse processo de ensino-aprendizagem. A metodologia de casos de ensino, fundamentada nas ideias de Mizukami (2004) e Shulman ([1987], 1992), propõe a articulação entre teoria e prática por meio da análise reflexiva de situações concretas vivenciadas no contexto educativo. Esse processo favorece um ciclo contínuo de reflexão, que transcende os limites da sala de aula e impacta diretamente a formação docente.

Nesse percurso investigativo, o diário de campo tornou-se uma ferramenta essencial, permitindo registrar não apenas as interações das crianças, mas também as percepções, desafios e inquietações desta pesquisadora imersa nesse contexto. Como indicam Bogdan e Biklen (1994, p.152):

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

Assim, o diário de campo não apenas documenta os eventos e interações ocorridos, mas também serve como um espaço de interpretação e análise, permitindo revisitar momentos vivenciados e aprofundar o olhar sobre as experiências de pesquisa.

Além disso, sua função ultrapassa a mera sistematização dos dados empíricos, configurando-se como um dispositivo reflexivo e subjetivo, como destaca Macedo (2010). Segundo o autor, o diário não é apenas um instrumento de registro do pesquisador, como também um meio de acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às situações vividas. Seu caráter intimista possibilita captar nuances das relações, emoções e significados que emergem no campo, ampliando a compreensão dos fenômenos investigados.

Dessa forma, o diário de campo, ao reunir as perspectivas iniciais do pesquisador e os diálogos estabelecidos ao longo da investigação, torna-se um recurso fundamental para acompanhar as múltiplas camadas que compõem a pesquisa. Ele possibilita a construção de uma narrativa que entrelaça o contexto do lócus, os sujeitos envolvidos e as reflexões que emergem da prática, consolidando-se como uma ferramenta essencial na metodologia adotada.

No retorno à leitura do diário de campo observou-se que este revelava sutilezas das interações vividas no contexto da pesquisa. As primeiras aproximações com as crianças, por exemplo, foram momentos marcados por descobertas mútuas, em que se construíam laços e significados.

Em um dos primeiros encontros, as crianças demonstraram curiosidade sobre a identidade desta pesquisadora, fazendo perguntas e suposições. No diário de campo, há o registro desse momento com a seguinte anotação:

"Hoje, ao entrar na sala, fui recebida por olhares atentos e perguntas espontâneas: 'Quem é você?', 'Você é professora?', 'Por que está aqui?' Essas indagações me fizeram refletir sobre meu lugar nesse espaço. Quem sou eu para elas? Quem sou eu dentro deste processo?" (Diário de campo, encontro 1)

Essa experiência inicial marcou o início de um movimento de autorreflexão que se intensificou ao longo da pesquisa. Muitas vezes, a professora-pesquisadora se viu dividida entre os papéis de professora e pesquisadora, questionando como suas escolhas pedagógicas impactavam as crianças e o que elas poderiam ensinar-lhe sobre a prática de alfabetização de maneira dialógica e lúdica.

Ao longo dos encontros, percebeu-se que o brincar, especialmente no contexto dos jogos dramáticos, não se limitava a um recurso didático, mas se configurava como uma das formas mais genuínas de interação com a linguagem. A apropriação da linguagem pelas crianças, como destacam Goulart (2006) e Smolka (2008), não ocorre de maneira linear, mas sim em um processo contínuo e dialógico.

Nos encontros com a turma 100, esse engajamento se refletia não apenas na aprendizagem de palavras e frases, mas no constante movimento de questionamento e troca de saberes. No diário de campo, registrou-se um episódio em que as crianças, ao tentar adivinhar o nome desta professora, demonstraram entusiasmo e curiosidade:

"Elas começaram a me chamar por nomes diferentes, testando possibilidades. 'Você é Ana?', 'Não, acho que é Mariana!', 'Não, professora, fala logo seu nome!' Entre risos e tentativas, percebi que esse simples jogo de adivinhação não era apenas uma brincadeira, mas um exercício de linguagem e interação social. Ali, a alfabetização acontecia de forma espontânea, no diálogo, na escuta e no desejo genuíno de compreender o outro." (Diário de campo, encontro 1)

Ao longo da pesquisa, fui acompanhada pela minha orientadora, Aira Suzana, cuja escuta atenta e olhar crítico foram fundamentais para que a pesquisadora percebesse a importância do caminho que estava trilhando. Esse percurso evidenciou que a alfabetização e a

pesquisa são processos essencialmente coletivos, construídos a partir do diálogo entre diferentes saberes – os das crianças, os da professora-pesquisadora e os dos teóricos que fundamentam esta investigação.

Dessa forma, os procedimentos de análise deste estudo surgem da interseção entre a prática pedagógica, a reflexão constante e o registro no diário de campo e das ferramentas audiovisuais utilizadas, entendendo que o jogo dramático não é apenas uma estratégia de ensino, mas um dispositivo que permite ampliar as possibilidades da linguagem, da imaginação e por que não, da formação docente.

3 ENCENANDO SABERES: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NOS JOGOS DRAMÁTICOS

O palco agora é a sala de aula. É ali, no chão compartilhado entre professora e crianças, que os saberes ganham corpo, voz e intenção. Entre textos, gestos e jogos, a aprendizagem se faz cena — improvisada, inventada, construída na escuta e no encontro.

Este capítulo se abre como uma fresta por onde se pode espiar a cena viva da sala de aula — seus gestos, hesitações, vozes e invenções. Ao encenar saberes com as crianças, entre jogos e palavras, o processo de alfabetização se revela em movimento: feito de escuta, imaginação e troca.

A alfabetização é um processo complexo que se constitui em múltiplas dimensões, envolvendo não apenas a decodificação de signos gráficos, mas também a construção de sentidos e a interação social. Neste capítulo, analisamos os dados coletados durante a pesquisa, tendo como fio condutor a metodologia de casos de ensino proposta por Mizukami (2000) e Shulman ([1987], 1992). Por meio dessa abordagem, buscamos compreender como as práticas pedagógicas baseadas em jogos dramáticos favoreceram a aprendizagem da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental.

Os casos analisados emergem de situações concretas vivenciadas em sala de aula e documentadas no diário de campo. Como destaca Shulman (1987),

o conhecimento de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos. Enquanto os casos em si mesmos são informações de eventos ou sequências de eventos, o conhecimento que representam é que os converte em casos (1987, p 11).

Assim, os episódios analisados são mais do que simples relatos: eles se constituem como objetos de investigação que nos permitem refletir criticamente sobre a prática pedagógica.

A análise é guiada pelo referencial teórico que fundamenta esta pesquisa: a perspectiva discursiva da alfabetização, conforme Smolka (2003), e os princípios do jogo dramático na educação, conforme Spolin (2008). Além disso, considerou-se o que Mizukami (2000) propõe ao discutir o “ensino-em-contexto”, buscando evidenciar e justificar a ação docente, seja nas intervenções da pesquisadora, seja nas práticas da professora Ângela. A questão central dessa abordagem pode ser expressa da seguinte forma: como e por que os professores tomam determinadas decisões pedagógicas, realizam intervenções específicas ou adotam certas posturas em sala de aula? Essa teoria leva em conta as crenças, as metas e os conhecimentos

dos docentes em contextos específicos do cotidiano escolar, indicando que diferentes configurações são acionadas em distintos momentos do ensino.

Embora o sistema alfabético de escrita seja uma tecnologia, sua apropriação ultrapassa o domínio técnico, uma vez que a linguagem verbal constitui um sistema semiótico, cuja internalização envolve processos psicológicos e ideológicos (Bakhtin, 2002). Dessa perspectiva, o sujeito da aprendizagem deve ser compreendido como alguém situado cultural e historicamente, que se apropria da linguagem escrita por meio de atividades interdiscursivas.

As propostas realizadas com a turma 100 foram construídas em parceria com as crianças e a professora. Inicialmente, levei propostas cuidadosamente planejadas para trazer o imaginário para a sala de aula. No entanto, outras atividades surgiram do diálogo com as crianças, de seus interesses e das trocas com a professora, enriquecendo o processo de aprendizagem. A seguir, apresentamos um quadro contendo as principais propostas desenvolvidas e seus objetivos pedagógicos.

Quadro 4 - Atividades analisadas em sala de aula

Atividade	Objetivos
Pirata do Uniforme Roxo	Propiciar a familiarização com o espaço escolar; desenvolver o senso de pertencimento; contextualizar a alfabetização; favorecer o desenvolvimento da oralidade; estimular a autonomia.
O tesouro das palavras	Incentivar a expressão verbal e a reflexão crítica; revisar e problematizar o vocabulário emergente; explorar coletivamente o conceito de "tesouro"; registrar e valorizar palavras significativas; promover a criação de cartaz colaborativo
Amigos Brinquedos: aprendendo a cuidar um do outro	Promover o cuidado e a empatia; desenvolver a argumentação e a expressão verbal; estimular a reflexão sobre comportamentos positivos e negativos; incentivar a participação ativa e a cooperação; integrar o jogo dramático ao aprendizado.
Criando legendas para o cuidado	Estimular a reflexão sobre o cuidado e o comportamento; favorecer a percepção visual e a interpretação de imagens; introduzir o conceito de legenda; desenvolver a capacidade de síntese e expressão escrita.
Caçadores de Sons	Estimular a escuta ativa; favorecer a exploração da expressão corporal; desenvolver a criatividade e a imaginação; incentivar a cooperação e a troca de experiências; estabelecer conexões entre escuta e alfabetização; promover a reflexão sobre experiências sensoriais; estimular o raciocínio e a abstração.
Visita da Vovó Bareta	Incentivar o interesse pela leitura e escrita de forma lúdica; estimular a construção da linguagem e do vocabulário; fortalecer os laços emocionais no ambiente escolar.
Visita da Vovó Bareta	Estimular a criatividade e a exploração linguística; possibilitar a criação de nomes criativos para itens de higiene; relacionar o

Aula 2	aprendizado de Ciências à higiene pessoal; promover a interação e valorizar a criação coletiva.
Jogo "O Mestre Mandou" com uma Nova Palavra Mágica	Desenvolver a escuta, a atenção e a criatividade; fomentar a criação coletiva de uma palavra mágica; estimular a atenção e o autocontrole; promover a ludicidade e o jogo dramático.
Carta para a Vovó Bareta	Favorecer a expressão escrita e afetiva; estimular a escrita espontânea e criativa; introduzir a estrutura básica de uma carta; possibilitar a reflexão sobre a experiência com a Vovó Bareta.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas atividades desenvolvidas e analisadas durante a pesquisa de campo (2024).

Essas atividades ilustram a forma como o jogo dramático foi integrado ao processo de alfabetização, respeitando os tempos e singularidades das crianças. Além disso, a interação constante com os estudantes permitiu a ressignificação das práticas e a criação de novas estratégias pedagógicas, reforçando a ludicidade como um eixo estruturante da alfabetização.

3.1. O Organização e seleção dos dados

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados ao longo de 21 encontros na turma 100, abrangendo diferentes fontes que possibilitaram uma análise aprofundada das interações e práticas desenvolvidas. A metodologia adotada baseia-se na abordagem de casos de ensino, conforme proposto por Mizukami (2000) e Shulman (1996), permitindo compreender as dinâmicas pedagógicas em contextos reais e refletir criticamente sobre as práticas alfabetizadoras mediadas pelos jogos dramáticos.

As principais fontes de dados incluem:

- **Falas e interações orais das crianças**, registradas por meio do diário de campo e de gravações audiovisuais, permitindo captar nuances do discurso infantil e suas relações com o aprendizado.
- **Produções escritas**, que vão desde lista de palavras e pequenos textos até atividades que integraram imagem e escrita, evidenciando o desenvolvimento da alfabetização em um contexto lúdico.
- **Registros reflexivos e anotações dos momentos de planejamento e intervenção**, compartilhados com a professora Ângela, proporcionando uma visão ampliada sobre o processo educativo e as estratégias adotadas.

Além disso, a análise dos dados foi orientada pela perspectiva discursiva da alfabetização proposta por Smolka (2003) e pelos princípios do jogo dramático segundo Spolin

(2008). Para garantir um olhar estruturado sobre as informações coletadas, foram definidas categorias de análise que dialogam diretamente com os objetivos do estudo.

Quadro 5 – Categoria de análise

Categoria	Descrição
Engajamento e participação	Identificação dos momentos em que as crianças demonstraram entusiasmo e iniciativa durante os jogos dramáticos. Evidências da relação entre ludicidade e o processo de apropriação da linguagem escrita. Observação de como o imaginário e a fantasia impulsionaram a participação ativa das crianças.
Apropriação da escrita	Análise das produções escritas das crianças, considerando suas tentativas de construir sentido a partir das brincadeiras e das representações dramáticas. Identificação dos processos de escrita espontânea, reconstrução textual e experimentação gráfica. Reflexão sobre como a integração entre imagem e texto favoreceu a compreensão da função social da escrita.
Mediação docente e reflexões	Investigação dos momentos em que a intervenção da professora promoveu avanços na alfabetização das crianças. Discussão sobre os desafios e as possibilidades de aprimoramento das práticas pedagógicas.
Diálogo e construção de significados	Compreensão das interações entre crianças, professora e pesquisadora como espaços de construção conjunta do conhecimento. Análise da articulação entre o lúdico e o discurso escrito, observando como o brincar contribuiu para a emergência de novas formas de expressão. Reflexão sobre a multiplicidade de vozes envolvidas no processo educativo e suas implicações para a alfabetização.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na análise dos dados da pesquisa de campo (2024).

A partir dessas categorias, a análise busca evidenciar as contribuições do jogo dramático para a alfabetização dialógica, destacando como as práticas lúdicas e interativas potencializam a construção de significados e o desenvolvimento da língua escrita. Ao adotar a metodologia de casos de ensino, esta pesquisa permite não apenas a documentação detalhada das experiências vivenciadas, mas também a reflexão crítica sobre os desafios e potencialidades das práticas pedagógicas no ensino da escrita no contexto do 1º ano do ensino fundamental.

3.2. Apresentação e análise dos Casos de Ensino

Nesta seção, ganham vida alguns episódios emblemáticos que emergiram do campo de pesquisa, trazendo à cena as interações, desafios e conquistas que marcaram o percurso das crianças e da professora responsável pela investigação no contexto dos jogos dramáticos. Cada caso será apresentado em três atos:

- **Ato I: a descrição do episódio**, com atenção aos gestos, vozes e dinâmicas que compõem o enredo pedagógico;
- **Ato II: a problematização**, onde as tensões e perguntas que emergem da prática ganham luz;
- **Ato III: as implicações para a prática docente**, refletindo sobre os aprendizados que esses encontros revelam para a construção de uma alfabetização dialógica, viva e significativa.

3.2.1 Apresentação e análise dos casos de ensino

Explorando a escola com o Pirata do Uniforme Roxo: uma jornada lúdica pela alfabetização

Cena I: Aventura em terras desconhecidas

O ano letivo se inicia. O cenário é novo, os passos ainda tímidos. Entre corredores largos, salas desconhecidas e olhos curiosos, as crianças atravessam o portão da escola carregando muito mais do que mochilas: trazem expectativas, inseguranças e o desafio de habitar um novo espaço — físico, simbólico e afetivo.

Foi nesse contexto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que surgiu ele: o Pirata do Uniforme Roxo. Um personagem misterioso, lúdico e provocador, que convida os pequenos a desbravar o território escolar com olhos de exploradores e coração de brincantes.

A proposta foi simples, mas potente: transformar o reconhecimento dos espaços da escola em uma jornada narrativa, onde cada pista revelava não só um novo ambiente, mas também uma nova oportunidade de ler o mundo e de escrever sua própria história. Com bandanas vermelhas, tapa-olhos, sacolas de pano e cartas secretas, a aventura se instaurou — e, com ela, a alfabetização ganhou corpo, cor e encantamento.

A alfabetização se torna mais significativa quando integrada às experiências e ao cotidiano das crianças. Considerando isso, foi proposta uma atividade lúdica e interativa que uniu exploração espacial, narrativa envolvente e desafios relacionados à leitura e escrita.

Realizada no início do ano letivo, a atividade teve como objetivo auxiliar as crianças no processo de reconhecimento e apropriação do espaço escolar. Esse aspecto tornou-se ainda mais relevante por se tratar de um campus amplo, com diferentes ambientes e possibilidades de vivências. Além da adaptação a um novo espaço físico, as crianças estavam passando pela transição da educação infantil para o ensino fundamental — uma mudança que, frequentemente, vem carregada de novas exigências e expectativas que podem gerar insegurança.

A jornada do "Pirata do Uniforme Roxo" levou os alunos a um mergulho no universo da fantasia, explorando os diversos espaços da escola enquanto desvendavam pistas e ampliavam seus conhecimentos sobre as letras e palavras. A proposta buscou suavizar esse processo de transição, garantindo que a chegada ao ensino fundamental fosse marcada pelo encantamento e pela ludicidade, e não apenas pela pressão do avanço acadêmico.

Por meio dessa atividade, as crianças desenvolveram uma relação afetiva com o ambiente escolar, fortalecendo seu senso de pertencimento e incentivando o aprendizado de maneira divertida e colaborativa. Além disso, a proposta promoveu interações entre os estudantes, estimulando a oralidade, a escuta atenta e a troca de experiências durante os desafios, favorecendo um início de jornada mais acolhedor e significativo.

Material:

- Envelopes grandes de papel contendo pistas;
- Letras que serviram como chave para desbloquear as próximas pistas;
- Baú de madeira ou plástico ou uma garrafa de vidro para criar o clima de mistério;
- Carta do Pirata do Uniforme Roxo;
- Bandanas vermelhas e tapa-olho para caracterização;
- Sacolas de pano;
- Outros materiais específicos para a decoração ou pistas, conforme o desenvolvimento da atividade.

Figura 1 - Materiais utilizados na atividade “Pirata do Uniforme Roxo”



Fonte: acervo da autora (2024)

Desenvolvimento:

A temática dos piratas foi utilizada como um fio condutor para tornar a exploração do espaço escolar mais interessante e envolvente.

Foi levado para a sala de aula um baú, que pode ser, também, uma garrafa misteriosa e estimulou a curiosidade dos alunos sobre o que poderia haver dentro. Ao abrir o baú ou a garrafa, as crianças encontraram uma carta assinada pelo "Pirata do Uniforme Roxo", convidando-os para uma aventura na escola.

Os estudantes seguiram um percurso repleto de pistas que os levaram a diferentes espaços da escola. Cada pista continha letras que serviram como chave para o próximo desafio. Para avançar, era necessário identificar e mencionar palavras que começassem com as letras apresentadas.

Durante a atividade, as crianças tiveram a opção de se caracterizar como piratas, utilizando bandanas e tapa-olho.

Pistas e Destinos:

1. **Pista 1: Destino - Pátio**

Ahoy, piratinhas! Para onde sopra o vento nesta aventura? Prossigam para onde as letras A, B e P os levarão a encontrar o primeiro enigma! No lugar onde brincamos e corremos livres como o vento, o tesouro aguarda seu próximo passo.

2. **Pista 2: Destino - Biblioteca**

Excelente! Vocês desvendaram a primeira pista com as letras L, I e T! Agora, sigam rumo ao lugar onde as histórias ganham vida, as letras saltam das páginas e a

imaginação voa alto. O próximo enigma espera na casa dos livros e dos sussurros das letras.

3. **Pista 3: Destino - Refeitório**

Parabéns, exploradores! As letras R, E e F revelaram o caminho para a próxima parada! Sigam para onde o cheirinho bom invade o ar, onde saciamos nossa fome e reabastecemos a energia. Lá, um enigma aguardava para ser decifrado!

4. **Pista 4: Destino - Pátio dos Quadrados**

Exploradores atentos, as letras G e U apontaram o próximo passo! Sigam para o lugar onde todos se encontram, onde nos reunimos antes de entrar na sala e onde nos reencontramos após o recreio. É o ponto de partida e de chegada, onde vocês sempre encontram a professora para seguirem juntos. O tesouro está mais perto!

5. **Pista 5: Destino - Reprografia**

Incrível, piratinhas! As letras N e V apontaram para o local onde tudo se multiplica e se reproduz em folhas mágicas. Onde as páginas em branco ganham vida e as ideias se transformam em realidade! Sigam para a caverna dos papéis e descubram o próximo enigma que os levará ainda mais perto do tesouro.

6. **Pista 6: Destino - Almojarifado**

Vocês estavam quase lá, valentes exploradores! As letras O, C e M os conduziram para um lugar secreto, onde os materiais escolares estavam guardados. Seguiram para o esconderijo dos recursos, onde tudo que precisavam para suas aventuras ficava armazenado. O próximo enigma estava escondido entre caixas e mistérios!

7. **Pista 7: Destino - Quadra**

Vocês estavam se saindo muito bem, aventureiros! As letras J e V os guiaram ao próximo desafio! Prosseguiram até o lugar onde os sons de alegria ecoam, onde pulamos, corremos e jogamos com toda a energia. O próximo enigma estava à espera.

8. **Pista Final: Destino - Sala de Aula**

Parabéns, corajosos piratinhas! Vocês chegaram ao final desta jornada. As letras S e D os guiaram para o lugar onde o verdadeiro tesouro estava guardado. Seguiram para onde aprendemos juntos, onde as ideias ganham vida e as aventuras nunca param. Descobriram, enfim, a recompensa que tanto procuravam!

Ao retornarem para a sala de aula, onde estava a última pista, os alunos encontraram um baú contendo sacolinhas de pano¹⁸ enroladas — a recompensa final da aventura. Antes da distribuição das sacolinhas, foi realizada uma conversa sobre o que cada um considera como um verdadeiro tesouro. A proposta era que cada criança utilizasse sua sacolinha para guardar aquilo que julgasse precioso, ressignificando o conceito de tesouro e valorizando o que tem significado em suas vidas. Esse momento final não apenas reforçou a importância da imaginação e da ludicidade, mas também criou um vínculo afetivo entre os alunos e o ambiente escolar, tornando a experiência ainda mais significativa.

Figura 2 - Crianças participando da atividade “Caça ao tesouro” no pátio da escola



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 3 - Crianças participando da atividade “Caça ao tesouro” na biblioteca



Fonte: acervo da autora (2024)

Cena II: O Tesouro das Palavras

A aventura do Pirata do Uniforme Roxo ainda reverberava nos corpos e nas palavras. No segundo encontro, a sala de aula guardava memórias da expedição anterior — risos,

¹⁸ O tesouro ao final da atividade não é um elemento obrigatório, podendo ser ressignificado de diferentes formas. No entanto, considerando que as crianças estavam iniciando sua trajetória no Colégio Pedro II, julguei pertinente oferecer um meio para que pudessem guardar memórias desse momento especial. A sacolinha de TNT representava um espaço simbólico para armazenar tudo o que considerassem relevante, como pedrinhas, bilhetinhos, folhas de árvores, entre outros objetos. Esses itens poderiam ser ou não do ambiente escolar, pois o essencial era que refletissem a construção afetiva desse novo ciclo em suas vidas.

descobertas, pistas encontradas. As crianças, com os olhos brilhando de lembrança, foram convidadas a revisitar essa travessia — não como repetição, mas como reflexão.

Palavras surgiram pelo caminho, foram nomeadas, escutadas, saboreadas. Era o momento de dar forma a elas, de fixá-las em um cartaz coletivo, construído a muitas mãos e vozes.

A escrita, aqui, não era dever: era conversa. Era forma de guardar o que foi vivido, de tornar visível o que havia sido sentido.

Ao final, uma nova pergunta provocou o grupo: “Qual é o seu tesouro?” Com baús de papel nas mãos, cada criança escolheu palavras que lhe eram preciosas — vindas da lista ou inventadas no instante. Aquelas palavras, agora guardadas com cuidado, representavam sentidos, afetos, pertencimentos.

Foi nesse gesto simbólico que a alfabetização se fez mais uma vez: não como técnica, mas como encontro.

Material:

- Cartolina
- Hidrocor
- Baú de papel

Desenvolvimento:

Dando continuidade à jornada do “Pirata do Uniforme Roxo”, no encontro seguinte, a atividade anterior foi retomada, com o convite às crianças para exporem suas percepções sobre a experiência vivida. Nesse momento, foram valorizados os sentimentos e emoções despertados pela proposta, incentivando uma reflexão sobre a exploração realizada.

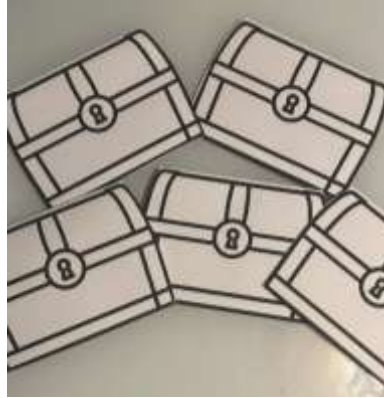
Em seguida, algumas palavras que surgiram ao longo da busca pelo tesouro foram, também, resgatadas. A escrita coletiva dessas palavras foi registrada em um cartaz fixado na sala de aula. A escrita foi problematizada com as crianças, promovendo a construção ativa do conhecimento e estimulando a reflexão sobre a língua escrita.

Ao final da atividade, a questão central foi retomada: qual foi o tesouro encontrado pela turma? A partir dessa reflexão, as crianças foram incentivadas a ampliar o conceito de tesouro, pensando em elementos simbólicos e afetivos que pudessem representar algo valioso para elas.

Para concretizar essa ideia, cada criança recebeu um baú de papel, onde registraram até três palavras que consideraram tesouros. Essas palavras puderam ser extraídas da lista coletiva construída em sala ou escolhidas livremente, desde que tivessem significado especial para cada um.

Essa proposta reforçou o vínculo com a língua escrita de maneira significativa e afetiva, promovendo o pertencimento ao novo espaço escolar e tornando a alfabetização um processo vivo e colaborativo.

Figura 4 - Baú de papel confeccionado para a atividade escrita



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 5 - Baú de papel confeccionado para a atividade escrita (parte interna)



Fonte: acervo da autora (2024)

Ao revisitar as anotações dos episódios “Pirata do Uniforme Roxo” e “O tesouro das palavras”, surgiu um rico mosaico de experiências que transcendem a própria proposta pedagógica. O encontro entre as crianças e o universo lúdico evidencia não apenas os desafios do processo de alfabetização, mas também a potência da imaginação e da interação social na construção da linguagem.

Desde o momento da chegada à escola, percebia-se a vinculação afetiva que se estabeleceu entre a pesquisadora e as crianças. A recepção calorosa e as manifestações de expectativa revelavam o envolvimento do grupo com a proposta. "Eu não vejo a hora de começar!", exclamou Alice, enquanto segurava a mão da autora da pesquisa. A ansiedade estampada nos olhares ao se retornar à sala demonstrava como o jogo simbólico mobilizava o desejo de aprender, ao mesmo tempo em que fortalecia o vínculo com as atividades.

A imersão no "Reino da Imaginação" constituiu um momento singular, no qual a oralidade e a construção coletiva da narrativa se tornam personagens centrais. Iniciou-se a narrativa convidando as crianças a entrarem no "Reino da Imaginação", com a explicação de que naquele o lugar cada um podia ser o que quisesse e viver grandes aventuras. O convite para fechar os olhos e visualizar o espaço imaginário promoveu uma experiência sensorial e subjetiva, conforme o repertório de cada criança. "Eu tô vendo uma porta dourada grandona!", disse Rafael Valente, com empolgação. Já Gabriel hesitou: "Mas eu não consigo ver nada...". A participação ativa na descrição do portal ilustra o quanto a criação conjunta favorece a autonomia expressiva, enquanto a dificuldade de alguns evidencia que a imaginação também precisa ser exercitada, sendo a intervenção mediada um caminho para auxiliá-los a se conectar com a experiência.

Esse movimento de criação e ressignificação do real está diretamente relacionado ao processo de desenvolvimento da imaginação que, segundo Vygotsky (2014), ocorre a partir da necessidade humana de elaborar instrumentos que possibilitem sua ação sobre o mundo. Dessa forma, ao transformar o ambiente à sua volta, a criança também transforma a si mesma, ampliando suas formas de expressão e compreensão da realidade.

Quando a atividade se direciona à construção escrita, novas dinâmicas entram em cena. A seleção das palavras para o cartaz evidencia diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético. Algumas crianças optam por palavras familiares e pertencentes ao seu cotidiano, como "Lidiane", nome da mãe de Rafael Valente. Outras demonstram curiosidade ao sugerir termos ainda não explorados no ambiente escolar. "Como escreve o [bam] de 'bambolê'?", questionou Isabela, evidenciando sua preocupação com a escrita correta. Ao perceber sua hesitação, a professora Ângela explicou: "Preste atenção no som, Isabela. Quando falamos bambolê, qual letra acha que deva estar presente?"

Percebendo a dúvida da menina, Ângela conduziu-a a pensar em outras palavras que possuíam o mesmo som e, com Bárbara, começou a listá-las no quadro: "banda, andorinha, panda, ambulância...". O diálogo entre as duas seguiu:

Isabela: - "Mas professora, 'banda' tem [n] e ambulância tem os dois [m] e [n], observou enquanto franzia a testa.

Professora Ângela: - "Isso mesmo! Algumas palavras têm [m] e outras têm [n]."

Isabela: - "Posso escolher qualquer letra que tenha o sozinho pelo nariz?" (indicando nasalidade).

Professora Ângela: - "Não é bem assim, Isabela! Existe uma regra para resolver essa questão: colocamos [m] antes de [p] e de [b]. Já nas outras situações, usamos [n]. Vamos testar essa regra?". Em seguida, ela escreveu a palavra "bambolê" no quadro e perguntou à turma: "Aqui usamos [m] ou [n]?". Isabela rapidamente respondeu, demonstrando que já compreendia a questão.

A questão naquele momento não era ensinar a regra ortográfica sobre o uso da letra m antes de “p” ou “b”. Isso veio ao longo da conversa, quando a professora informou que a palavra poderia ganhar “m” ou “n”. O essencial naquele instante era a construção da palavra de maneira que sua lapidação ganhasse significado para Isabela, tornando a escrita um espaço de descobertas e experimentação.

Durante a atividade de escrita, o diálogo estabelecido entre Isabela e a professora Ângela evidencia a importância de um ambiente escolar que favoreça a interação e a construção conjunta do conhecimento. Enquanto a criança experimentava diferentes possibilidades da escrita, a mediação da professora foi além da simples transmissão de regras ortográficas, incentivando a reflexão e o levantamento de hipóteses. Esse processo, que alterna momentos de escuta, questionamento e experimentação, contribui para a construção de um espaço de aprendizagem dinâmico, no qual a palavra do professor não se sobrepõe à da criança, mas se entrelaça a ela.

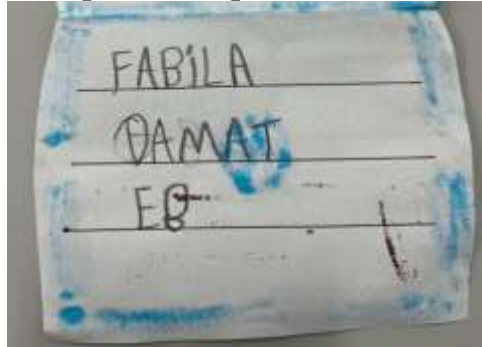
A troca estabelecida em sala de aula ocorre em um movimento contínuo de interlocução, no qual diferentes vozes se encontram, cada uma carregando seus sentidos e significados. O professor, como sujeito mais experiente, não anula os saberes da criança, mas os reconhece como parte fundamental do processo, compreendendo que esses conhecimentos não são menores, apenas distintos. Como observa Smolka (2003), a sala de aula precisa ser um espaço vivo, que possibilite sucessivos momentos de diálogo e negociação de sentidos, permitindo que a linguagem do professor e dos alunos se constituam mutuamente. Nesse movimento discursivo, ocorre a produção de conhecimentos e aprendizagens, enraizados nas interações sociais e na história de cada sujeito.

O "Baú de Palavras" se apresenta como um dispositivo potente de valorização do universo simbólico infantil. O que cada criança escolhe guardar nesse espaço imaginário revela seus afetos e referências de mundo. "Vou guardar minha família!", afirmou Rafael Guerreiro, sendo seguido por outras crianças que reforçaram a importância dos vínculos familiares. Diana ampliou a escala de valor ao dizer: "Eu quero guardar o mundo todo!". Letícia, por sua vez, surpreendeu ao declarar: "Vou guardar minha inteligência, porque ela é muito importante pra mim!". Essas escolhas mostram que, para além da construção escrita, a atividade se desdobra em um espaço de expressão subjetiva e de afirmação identitária.

As produções escritas revelam um leque de hipóteses sobre a escrita alfabética. As estratégias utilizadas variam: Gabriel demonstrou proximidade com a sonoridade das palavras

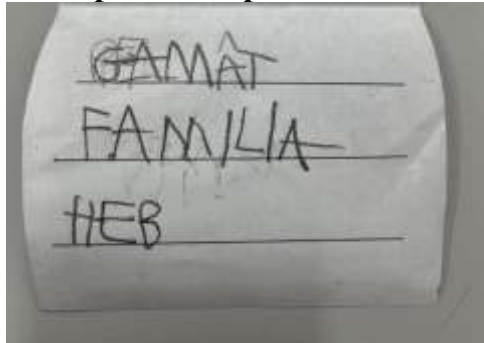
ao escrever "FABILIA"¹⁹ para "família". Pedro registrou "GAMÂT"²⁰ para "diamante", indicando um entendimento parcial dos sons. Já Júlia, diante da folha, murmurou: "Não sei... não sei que letra é essa...", evidenciando a necessidade de maior suporte. Ainda assim, é importante notar que não houve receio ou bloqueio diante da escrita, o que demonstra um ambiente seguro para a experimentação.

Figura 6 - Escrita produzida por Gabriel durante a atividade



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 7 - Escrita produzida por Pedro durante a atividade



Fonte: acervo da autora (2024)

Ao longo da atividade, foi necessária lançar mão de uma mediação sensível, a qual permitiu que cada criança pudesse se expressar de acordo com seu próprio tempo e suas possibilidades. O brilho nos olhos ao compartilhar ideias e o entusiasmo ao participar da caça ao tesouro presente na proposta do “Pirata do Uniforme Roxo” deixam claro que a aprendizagem se faz na vivência, na interação e no encantamento pelo processo.

¹⁹ Gabriel realizou a proposta buscando referências no material de apoio (alfabeto, caródromo, lista de palavras presentes na sala de aula) e mostrando à professora a forma como construía cada palavra. As palavras presentes na atividade da criança (figura 4) lê-se: família, diamante, Hebe.

²⁰ Pedro, além do material de apoio, contou com a mediação de colegas que tinham mais experiência com a língua escrita e da professora. A palavra "família" foi retirada após a consulta a uma lista de palavras presentes na sala. Já "Hebe", ele tentou ler do meu crachá. As palavras escritas pela criança (figura 5) lê-se: diamante, família e Hebe.

Cena III: Amigos brinquedos – aprendendo a cuidar um do outro

A sala se encheu de visitantes silenciosos. Bonecas, bichinhos de pelúcia, bonecos de pano — cada um carregado de histórias, afetos e nomes escolhidos com cuidado. Esses novos “amigos”, convidados especiais da atividade, não eram apenas brinquedos: eram extensões do afeto das crianças, espelhos simbólicos de suas relações e emoções.

Ao acolher esses companheiros no espaço da sala, a proposta se abria para algo maior: cuidar do outro, observar-se no espelho da brincadeira, pensar sobre as próprias ações. O jogo dramático, mais uma vez, conduziu o enredo. Em roda, fichas com ações deram o mote para cenas improvisadas: havia abraço e empurrão, gentileza e descuido. Cada gesto representado abria espaço para o debate, o riso, a dúvida, o espanto — e para a escuta.

Ao final, o que se dramatizou não foi apenas o comportamento dos brinquedos, mas as relações que habitam o cotidiano escolar: o modo como se fala, se toca, se reage, se cuida.

E ficou o eco da pergunta, não dita, mas presente: como tenho tratado o outro?

No desenvolvimento infantil, o brincar é um espaço privilegiado para a construção de valores e para a aprendizagem de habilidades sociais. Partindo dessa premissa, a proposta "Amigos brinquedos: aprendendo a cuidar um do outro" foi elaborada para estimular nas crianças a capacidade de se colocar no lugar do outro, o cuidado e a reflexão sobre suas próprias atitudes nas interações diárias. Por meio do jogo dramático, a atividade proporciona um ambiente lúdico no qual as crianças experimentam diferentes papéis sociais e discutem comportamentos, promovendo a consciência sobre a importância de tratar o outro com respeito e gentileza.

A atividade tem como objetivos incentivar o cuidado e a consideração pelo outro, desenvolvendo nas crianças a compreensão da importância de tratar bem os outros, sejam colegas, bonecos, bonecas ou bichinhos de pelúcia. Além disso, buscou-se estimular a argumentação e a expressão verbal, promovendo a comunicação e a justificativa de escolhas de forma coerente. Também se pretendeu trabalhar a percepção de comportamentos positivos e negativos, permitindo que as crianças refletissem sobre suas próprias ações e as dos outros. Outro ponto essencial foi encorajar a participação ativa e o trabalho em grupo, valorizando o envolvimento de todos na atividade e fortalecendo o respeito mútuo durante as discussões. O jogo dramático foi o fio condutor dessa proposta, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

A proposta foi organizada de forma a integrar elementos concretos ao imaginário infantil. Para isso, cada criança trouxe um boneco, boneca ou bichinho de pelúcia, que assumiu o papel de um "convidado especial" na sala de aula. Esses visitantes simbólicos passaram a

fazer parte da dinâmica da turma, permitindo que as crianças expressassem sentimentos e refletissem sobre diferentes formas de interação.

Desenvolvimento:

O primeiro momento da atividade consistiu na apresentação dos "convidados". Cada criança apresentou ao grupo o nome, a idade e as preferências de seu boneco ou bichinho, criando um vínculo inicial e estimulando a imaginação.

Em seguida, foi introduzida uma dinâmica interativa: em um círculo, cada criança escolheu aleatoriamente uma ficha de ação contendo diferentes comportamentos, como abraçar, alimentar, falar gentilmente, ignorar, gritar ou empurrar. Ao ler a ficha em voz alta, a criança dramatizou a ação com seu "convidado" ou com o "convidado" de um colega, promovendo a expressão corporal e estimulando a criatividade.

Após cada dramatização, o grupo reagia levantando placas com "Curti" ou "Não Curti", indicando sua percepção sobre a ação representada. Algumas crianças eram convidadas a justificar suas escolhas, estimulando a argumentação e o pensamento crítico. A turma foi conduzida, então, a uma reflexão coletiva sobre as ações que receberam mais aprovações ou reprovações, abordando temas como respeito, cuidado e impacto emocional nas relações interpessoais.

O encerramento da atividade foi marcado por um momento de participação geral, no qual cada criança expressou o que aprendeu sobre a importância de tratar bem os outros. A ideia de que o cuidado e o respeito devem estar presentes não apenas na brincadeira, mas em todas as interações cotidianas foi também reforçada pela pesquisadora.

Quadro 6 – Fichas de ação

Ficha de ação de comportamento	Descrição
Abraçar	Dê um abraço bem apertado no seu convidado.
Alimentar	Finja que está dando comidinha para o seu convidado.
Gritar	Grite bem alto perto do seu convidado.
Fazer carinho	Faça um carinho suave no seu convidado.
Ignorar	Finja que o seu convidado não está ali.
Chamar para brincar	Convide seu convidado para brincar com você.
Fazer cócegas	Faça cócegas no seu convidado.
Empurrar	Empurre levemente o seu convidado.
Cobrir com uma mantinha	Finja que está cobrindo o seu convidado com uma mantinha.
Sussurrar um segredo	Sussurre um segredo no ouvido do seu convidado.

Não emprestar o brinquedo	Finja que você não quer emprestar seu convidado para outra criança brincar.
Compartilhar o brinquedo	Ofereça seu convidado para outra criança brincar.
Cantar uma canção	Cante uma música alegre para o seu convidado.
Pedir desculpas	Peça desculpas ao seu convidado por algo que fez.
Dizer algo gentil	Diga uma coisa boa e gentil para o seu convidado.
Fazer um pedido educado	Peça algo ao seu convidado de maneira educada.
Irritar	Faça algo que leve o seu convidado a ficar irritado.
Causar medo	Diga ou faça algo que cause medo ao seu convidado.
Dançar	Convide seu convidado para dançar com você.
Contar uma história	Conte uma história para o seu convidado.

Fonte: Quadro elaborado pela autora no contexto da pesquisa de campo (2024).

Figura 8 - Placas “Curti” e “Não curti” utilizadas pelas crianças para expressar opiniões



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 9 - Fichas de ação utilizadas na proposta de jogo “Amigo brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

Cena IV: A legenda das coisas que não se dizem

O cuidado, a partir de então, ganharia legenda.

Depois do encontro com os “amigos brinquedos”, era hora de olhar para as imagens e dar nome ao que muitas vezes se sente, mas não se diz. A cena anterior ainda pulsava — as

crianças lembravam das ações, dos gestos, das emoções vividas em roda. Era o momento de transformar essas memórias em palavras.

Projetadas no quadro, imagens do cotidiano e da arte de Ivan Cruz²¹ convidaram os pequenos observadores a narrar o que viam. O olhar atento se fez palavra, e a palavra buscou nomear o afeto.

Ao final, com fotografias das dramatizações anteriores em mãos, as crianças criaram, em duplas, legendas para seus próprios gestos — em um exercício de autoria, escuta e reinvenção do vivido.

Cada frase escrita era mais do que registro: era reflexão, era construção de sentido, era lugar de fala e de escuta.

Para aprofundar a reflexão sobre o cuidado e o comportamento, propôs-se uma segunda aula que resgatasse as experiências vivenciadas no primeiro encontro. Nessa etapa, buscou-se estimular a percepção visual, a interpretação de imagens e a capacidade de síntese e expressão escrita das crianças.

Material:

- Folha com imagens da atividade anterior
- Projetor
- Apresentação em *Powerpoint*

Desenvolvimento:

Deu-se continuidade à proposta do encontro anterior, retomando a temática do cuidado com o outro. Iniciamos lembrando os momentos mais marcantes da primeira atividade, permitindo que as crianças compartilhassem suas percepções e sentimentos sobre as interações com seus brinquedos e colegas.

A partir desse resgate, projetei imagens do cotidiano e de obras do artista plástico Ivan Cruz, incentivando as crianças a descreverem o que observavam em cada uma delas. O objetivo era despertar o olhar atento e estimular a expressão verbal.

Em seguida, apresentei algumas legendas que eu mesma havia criado para essas imagens e perguntei às crianças se sabiam o que era uma legenda. A partir das respostas, expliquei o conceito, conectando-o às observações feitas sobre as imagens projetadas.

Na etapa final, cada dupla recebeu uma folha contendo fotografias que retratavam momentos do encontro anterior. A proposta era que, juntas, criassem legendas para essas

²¹ Ivan Cruz é um artista plástico brasileiro conhecido por suas obras que retratam a infância e as brincadeiras tradicionais infantis. Seu trabalho busca resgatar a memória do brincar, destacando a importância da ludicidade na formação das crianças.

imagens, utilizando a escrita de maneira criativa e significativa. Esse momento permitiu que expressassem suas interpretações sobre as vivências, consolidando os aprendizados de forma envolvente e reflexiva.

Ao longo dessa experiência, ficou evidente como a construção coletiva das legendas proporcionou não apenas um exercício de escrita, mas também um espaço de diálogo e troca. As crianças revisitaram suas ações, refletiram sobre suas atitudes e ressignificaram suas experiências por meio das palavras.

A proposta “Amigo Brinquedo” surgiu da necessidade de problematizar o cuidado com o outro dentro do contexto escolar, um espaço em que as relações são constantemente (re)significadas. As crianças aprenderam a expressar suas opiniões e, ao mesmo tempo, precisaram respeitar as do outro. Saber ouvir, saber cuidar – o que o outro representa para mim? Essas questões foram o ponto de partida para a experiência vivenciada, na qual o brinquedo se tornou mediador da interação e da construção de significados.

A atividade foi concebida a partir do entendimento de que a ludicidade é um campo fértil para a apropriação da linguagem e para o desenvolvimento da consciência social da criança. O jogo dramático, afirma Spolin (2008, p. 71), "é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessárias para a experiência". Assim, a proposta envolveu a criação de um universo simbólico no qual cada criança atribuiria identidade ao seu brinquedo, conferindo-lhe características como nome, idade e preferências. Esse exercício favoreceu a experimentação da linguagem e estimulou a interação social de forma espontânea e significativa.

A mediação foi um elemento central ao longo da atividade, exigindo da pesquisadora uma escuta atenta e sensível para acolher as manifestações das crianças e potencializar suas expressões. Em diálogo prévio com a professora Ângela e a autora da proposta, discutiram a importância de trazer a temática da proposta para o cotidiano da turma, refletindo sobre como as interações entre as crianças poderiam ser potencializadas. Durante a atividade, a pesquisadora assumiu o papel de mediadora, incentivando a expressão verbal, promovendo questionamentos e ampliando as possibilidades discursivas da turma.

Ao longo da proposta, Ângela também interveio, incentivando as crianças a apresentarem para o grupo suas percepções e aprofundando o debate. Essa prática dialoga com Mizukami (2000), que enfatiza a relevância da mediação como estratégia fundamental na formação docente, permitindo que o professor atue como articulador do processo educativo. Além disso, reflete a concepção de Shulman ([1987], 1992) sobre a docência como prática

reflexiva, na qual o conhecimento se transforma em experiências significativas de aprendizagem.

Para favorecer a imersão no jogo dramático, utilizou-se um recurso cênico: as crianças foram convidadas a fechar os olhos e imaginarem uma "porta dourada com um arco-íris", um dispositivo que marcou a transição para o universo simbólico. Esse recurso tornou-se uma marca dos encontros com a turma, sendo o momento em que as crianças compreendiam que precisavam "virar a chave" para vivenciar o imaginário. A "porta dourada" tornou-se o sinal para o Reino da Imaginação. Essa estratégia proporcionou um deslocamento entre o real e o imaginário, permitindo que as crianças se envolvessem profundamente na experiência. A importância desse movimento é destacada por Vygotsky (2014), ao afirmar que a imaginação é um processo fundamental na constituição do pensamento e da linguagem, ampliando as possibilidades de criação e expressão.

A relação entre ludicidade e apropriação da escrita se manifestou de diferentes formas ao longo da atividade. Algumas crianças elaboraram documentos fictícios²² para seus brinquedos, incluindo nome completo, local de nascimento e até mesmo assinatura, evidenciando a experimentação gráfica e a construção do sentido da escrita no contexto lúdico (Smolka, 2003). A interação com o brinquedo extrapolou os momentos formais da atividade e se manteve viva durante os períodos livres, demonstrando que a experiência simbólica impulsiona a participação ativa e fortalece a relação entre linguagem e imaginação.

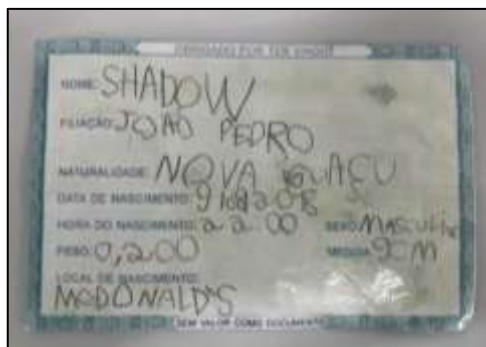
Figura 10 - Documento elaborado por uma criança durante a proposta “Amigo Brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 11 - Verso do documento elaborado por uma criança

²² Os documentos fictícios foram confeccionados em casa com o auxílio das famílias. A produção desse material partiu da vontade das próprias crianças, que se envolveram espontaneamente no processo. Durante a apresentação dos brinquedos, os documentos foram observados e comentados por toda a turma, ampliando a experiência coletiva de aprendizagem.



Fonte: acervo da autora (2024)

Sugestão de leitura (Figuras 10 e 11)

Nome: SHADOW

Naturalidade: NOVA IGUAÇU

Data de nascimento: 09/09/2018

Hora do nascimento: 22:00 Sexo: MASCULINO

Peso: 0,200 Medida: 9CM

Local de nascimento: MCDONALD'S

Figura 12 - Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

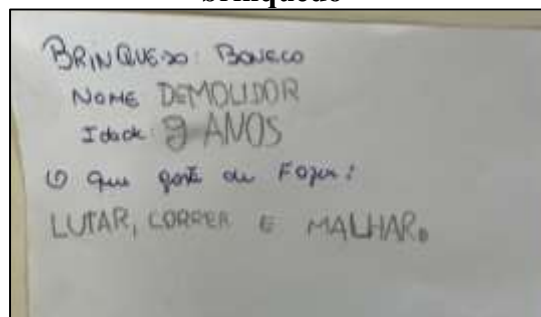
Figura 13 - Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

<p>Sugestão de leitura (Figura 13)</p> <p>Brinquedo: CORUJA Nome: LUA Idade: 2 ANOS O que gosta de fazer: PASSEAR E BRINCAR</p>	<p>Sugestão de leitura (Figura 12)</p> <p>URSO DE PELÚCIA FALCÃO 3 ANOS ELE GOSTA DE VOAR</p>
--	--

Figura 14 - Documento elaborado por uma criança durante a atividade “Amigo brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

<p>Sugestão de leitura (Figura 14)</p> <p>Brinquedo: BONECO Nome: DEMOLIDOR Idade: 9 ANOS O que gosta de fazer: LUTAR, CORRER E MALHAR</p>

Em meio à vivência, surgiram situações que exigiram mediação cuidadosa. Um episódio específico, em que um brinquedo foi acidentalmente derrubado, provocou reações intensas na turma e serviu como disparador para uma reflexão coletiva. O diálogo estabelecido permitiu

que as crianças observassem a situação e compreendessem a importância do respeito e da responsabilidade dentro da convivência social. Esse processo reflete o papel fundamental da mediação docente na resolução de conflitos e na promoção do diálogo como ferramenta para a construção de significados (Bakhtin, 2011).

Ao final da experiência, as crianças apresentaram suas percepções e sentimentos, verbalizando suas impressões sobre o que vivenciaram. Algumas falas revelaram como a atividade possibilitou a reflexão sobre o cuidado e a interação com o outro:

Diana: “Senti muita vergonha por ter empurrado a Nina. Não gosto de empurrar ninguém.”

Mateus Coração: “Fiquei incomodado. Gritar no ouvido de alguém não é legal.”

kauê: “Não gosto de botar medo nas pessoas. Eu também sinto medo.”

Isabela: “Tia, fiquei com muita pena da Lua, minha corujinha. Eu já fui ignorada e não gosto disso. O coração dói.”

Mateus Coragem: “Eu não senti nada quando abracei o Girafão. Eu só abraço quando estou com saudade.”

Esses relatos demonstram como o jogo dramático favorece a emergência de novas formas de expressão, fortalecendo o vínculo entre linguagem, emoção e interação social.

A experiência analisada evidencia a potência do brincar no contexto educativo, reafirmando a importância da mediação na construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança e a apropriação da escrita de maneira significativa.

Em todas as fases do jogo, o processo de interação entre os participantes esteve em destaque. Essa condição é de grande importância, pois fomenta um clima de socialização entre aqueles que fazem parte da experiência.

A troca entre a pesquisadora e a professora foi essencial para a reflexão sobre as ações ao longo da atividade, permitindo ajustes que potencializaram a interação das crianças.

Por fim, a observação atenta e a tomada das impressões das crianças foram importantes para se pensar sobre ações futuras, conforme destaca Spolin (2008), ao ressaltar que a escuta e a reflexão contínua do instrutor²³ ampliam as possibilidades de envolvimento e aprendizagem ao longo do jogo.

²³ O termo "instrutor" é utilizado por Spolin (2008) para se referir ao mediador do jogo dramático, aquele que orienta a experiência lúdica, promovendo a interação e a construção coletiva de significados.

Figura 15 - Criança participando da proposta “Amigo Brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 16 - Criança lendo a ficha durante a proposta “Amigo Brinquedo”



Fonte: acervo da autora (2024)

A segunda etapa da atividade "Amigo Brinquedo", intitulada "Criando legendas para o cuidado", revelou-se um espaço fértil para a experimentação da linguagem escrita e para o fortalecimento das interações entre as crianças. No início da atividade, a expectativa tomou conta da sala 2 assim que se anunciou uma nova proposta. As crianças, curiosas, especulavam sobre o que viria a seguir, imaginando filmes ou músicas ao verem o projetor ligado. Quando tomaram conhecimento de que a atividade seria sobre elas mesmas, surpresa e curiosidade logo se transformaram em envolvimento ativo.

A proposta iniciou com um convite ao imaginário: voltar ao passado e relembrar a apresentação dos "amigos brinquedos" no encontro anterior. Como se ativassem um dispositivo mágico, as crianças começaram a compartilhar memórias, descrevendo não apenas os

brinquedos dos colegas, como também as sensações vividas no momento da apresentação. Alguns mencionaram a alegria de mostrar suas histórias, enquanto outros destacaram as dificuldades encontradas ao tentar ler as fichas sorteadas. Esse processo de rememoração, conforme Smolka (2006), evidencia a produção ativa de significados, em que interações anteriores alteram e enriquecem a compreensão do presente. O fluxo de lembranças era tão intenso que foi preciso reorganizar a turma para dar continuidade à atividade.

Ao se projetarem as primeiras imagens, deveriam ler o título "De olho na imagem". Com entusiasmo, uma das crianças logo adivinhou: "É a gente, tia!". De fato, os *slides* continham registros fotográficos de momentos vividos em sala. O convite para que descrevessem o que viam desencadeou um processo de redefinição dessas memórias, permitindo que cada um revisse sua participação e se colocasse como sujeito da própria narrativa. Esse movimento dialoga com a teoria da Enunciação de Bakhtin (1988), que compreende a linguagem como constitutiva do conhecimento: compreender uma enunciação significa encontrar seu lugar adequado no contexto, formando réplicas que aprofundam a compreensão. A introdução do conceito de legenda gerou estranhamento inicial, mas logo algumas hipóteses foram levantadas: "É o que explica o que vemos", "É uma frase", "É algo que precisa estar escrito na foto". Essas falas evidenciaram um primeiro movimento de aproximação entre o universo imagético e a palavra escrita.

A professora Ângela aproveitou o momento para ampliar essa compreensão, guiando as crianças até o mural da sala, onde já haviam produzido legendas anteriormente, como a indicação do dia da semana. A busca por exemplos concretos tornou-se um jogo de descoberta: no mapa-múndi, nos cartazes, em pequenos detalhes espalhados pela sala, perceberam que a escrita está presente em todos os lugares, cumprindo diferentes funções. Voltando aos *slides*, cada imagem projetada continha uma legenda, e a leitura coletiva revelou diferentes níveis de apropriação da escrita. Algumas crianças destacavam palavras-chave no quadro, utilizando estratégias variadas para decifrá-las. Chamando Júlia e Pedro, que estavam no início do processo de descoberta da leitura, observou-se como o uso do alfabeto como apoio os ajudava a reconhecer letras e sons, ainda que com hesitação.

Figura 17 - Slide da proposta de criação de legendas com as crianças



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 18 - Slide da proposta de criação de legendas com as crianças (continuação)



Fonte: acervo da autora (2024)

A transição para as imagens das obras de Ivan Cruz²⁴ trouxe um novo cenário para a reflexão sobre a escrita. Ao se relacionarem as legendas de museus e galerias àquelas que estavam sendo construídas, as crianças ampliaram sua compreensão sobre o papel informativo e interpretativo da língua escrita. A professora Ângela destacou como esses textos fornecem contexto às obras de arte, nomeando o autor, o título e o ano de criação. Essa mediação possibilitou que as crianças enxergassem a legenda como algo que vai além da simples descrição – uma ponte entre a imagem e o leitor.

²⁴ As imagens das obras do artista Ivan Cruz utilizadas nesta atividade foram retiradas de fontes disponíveis na internet, com fins exclusivamente educativos e sem intenção comercial.

Figura 19 - Slide com a obra Futebol II (2008), de Ivan Cruz



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 20 - Slide com a obra Bambolê (1990), de Ivan Cruz



Fonte: acervo da autora (2024)

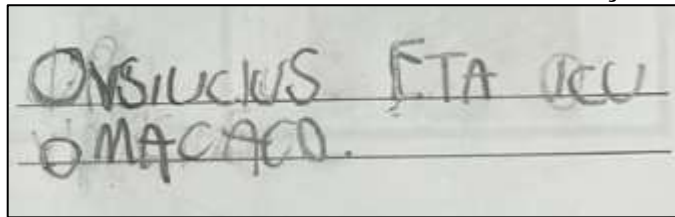
O desafio seguinte foi criar legendas para imagens capturadas durante a apresentação dos "amigos brinquedos". O convite à escrita gerou diferentes reações: algumas crianças se entusiasmaram, prontas para registrar suas ideias, enquanto outras lançaram olhares apreensivos. O receio diante da escrita era palpável, especialmente para aqueles que ainda estavam inseguros quanto às convenções gráficas. Nesse momento, a pesquisadora reforçou a ideia de que todos eram capazes de escrever, encorajando-os a utilizar as letras e palavras que considerassem mais adequadas. Para alguns, como Mateus Coragem, a escrita parecia uma tarefa que precisava ser concluída rapidamente, resultando em tentativas de resumir a legenda a uma única palavra. A mediação foi necessária para ampliar sua percepção da atividade, incentivando-o a construir frases que realmente comunicassem a intenção da imagem.

As trocas entre as crianças foram elementos fundamentais desse processo. Enquanto elaboravam suas legendas, escutavam e comentavam as produções dos colegas, ora sugerindo palavras, ora tentando decifrar o que estava escrito. Esse movimento dialógico evidencia a concepção de Bakhtin (1997) sobre a construção do conhecimento: cada enunciação provoca réplicas, levando a compreensões mais profundas. Pérola e Stefania, por exemplo, debatiam

sobre qual palavra melhor representava a cena observada. Já Maria Alice, insegura sobre a grafia de um termo, recorreu a Benício, que prontamente a ajudou a segmentar os sons para encontrar as letras correspondentes. Esses momentos evidenciaram não apenas a construção da escrita, como também o caráter coletivo do aprendizado, no qual a colaboração se torna um suporte essencial para a autonomia.

A escrita de Pedro exemplifica bem esse processo.

Figura 21 - Escrita de Pedro na atividade de criação textual



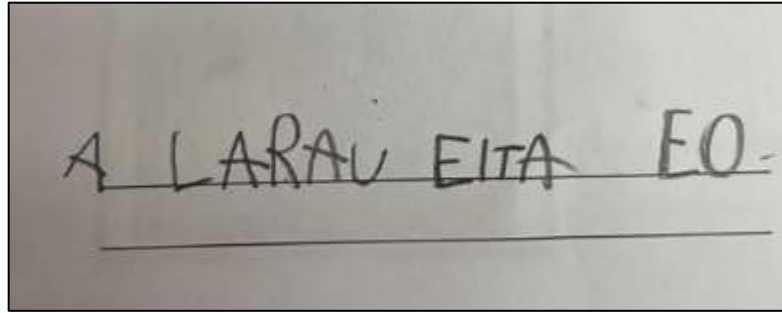
Fonte: acervo da autora

Sugestão de leitura:

O VINÍCIUS ESTÁ IRRITOU O MACACO.

Inicialmente, ele escreveu "O VSIUCIUS ETA ICU OMACACO." e sugeriu que sua frase significava "O Vinícius está irritou o macaco". Ao perceber que a palavra "irritou" não se encaixava na estrutura da frase. Ao ser questionado sobre a razão de sua escolha, respondeu: "Tia, posso escrever irritou. Não sei as letras de irritando. É muito grande". Esse episódio demonstra como a criança faz escolhas conscientes dentro de seu repertório, ajustando sua escrita ao que consegue dominar no momento. Mais tarde, ao escrever "A LAURA EITA EO", percebeu, com a ajuda de um colega mais experiente, que deveria deixar um espaço entre "A" e "Laura". O colega explicou: "Pedro, descobri que tem que dar espaço de uma letra para uma palavra no início da frase". Mostrando sua própria folha como exemplo, ele ajudou Pedro a refazer sua escrita, demonstrando como a interação entre pares contribui para a construção do conhecimento.

Figura 22 - Escrita de Pedro na atividade de criação textual (continuação)



Fonte: acervo da autora

Sugestão de leitura:

A LAURA ESTÁ LENDO.

A atividade se estendeu, exigindo paciência e persistência das crianças, que ao final demonstravam sinais de cansaço. No entanto, a presença de duas professoras em sala de aula potencializou situações de levantamento de hipóteses sobre a escrita, proporcionando um suporte mais individualizado. Essa configuração foi um privilégio, considerando as dificuldades comuns enfrentadas nas salas de aula, que raramente contam com mais de um professor para atender aos estudantes. Muitas crianças manifestaram o desejo de continuar explorando a escrita, demonstrando que, apesar dos desafios, a experiência havia despertado um novo olhar para o papel da linguagem no cotidiano. A escrita, antes temida, começava a ser percebida como um território a ser desbravado – e, sobretudo, compartilhado.

Cena V: Caçadores de Sons

Era manhã, mas poderia ser crepúsculo. A sala se transformou em floresta, em vento, em silêncio. Sobre mantas e tecidos, corpos pequenos se deitaram em busca do invisível — não com os olhos, mas com os ouvidos.

A pergunta ecoou no ar: “quantos sons existem ao nosso redor que quase nunca percebemos?” E foi o bastante para que o jogo começasse. Cada criança virou caçadora, armada de escuta atenta, de pele arrepiada, de respiração contida. A trilha sonora suave parecia guiar os sentidos. Mas os sons mais potentes vinham de fora — e de dentro.

Quando a escuta se fez palavra, a roda se abriu para as descobertas. Onomatopeias, gestos, memórias e afetos tomaram o espaço. A escuta virou fala. O som virou história.

E quando a pergunta mudou de foco — do “o que ouvi?” para o “o que senti ao ouvir?” — a alfabetização revelou outra face: aquela que nasce da escuta do mundo e de si.

Material:

- Mantas, cangas ou qualquer tecido que possa forrar o chão.
- Música ambiente suave com som de pássaros, queda d’água, vento etc (opcional).
- Peneiras.

A atividade "Caçadores de Sons" foi realizada em um ambiente cuidadosamente preparado para estimular a escuta ativa e a percepção sensorial das crianças. O espaço foi organizado com mantas e tecidos para proporcionar conforto, e uma trilha sonora suave foi utilizada para ambientar a experiência. As crianças foram convidadas a se deitar ou se sentar, assumindo o papel de pequenas aventureiras e aventureiros em busca dos sons secretos ao seu redor.

A proposta se iniciou com um convite instigante: “Vocês já pararam para pensar em quantos sons existem ao nosso redor que quase nunca percebemos?”. A partir dessa provocação, as crianças foram orientadas a fechar os olhos e mergulhar na jornada de escuta. Algumas exploraram diferentes posições para captar os sons de formas variadas, enquanto outras permaneceram imóveis, concentradas em cada ruído que surgia. O barulho das folhas ao vento, o canto dos pássaros ao longe, o som distante de um automóvel e até mesmo a respiração do colega ao lado foram identificados e reconhecidos pelas crianças como parte do universo sonoro.

Após essa imersão sensorial, o grupo se reuniu em uma roda para tecer considerações sobre os sons “capturados” durante a experiência. Com entusiasmo, cada criança relatou sua descoberta, utilizando gestos, mímicas e onomatopeias para expressar o que havia escutado. O momento foi marcado pela troca de percepções e pela valorização da diversidade dos sons percebidos por cada participante. As crianças identificaram os sons e, ainda, criaram narrativas e associações a partir deles, enriquecendo ainda mais a experiência.

Para aprofundar a reflexão sobre a experiência sensorial vivida, as crianças foram convidadas a realizar uma proposta de leitura. Cada uma recebeu uma folha de atividade contendo a frase norteadora: “O que senti quando ouvi o som:”. A professora explicou que, para cada som lembrado, elas deveriam escolher entre três opções de sentimentos: medo, alegria ou tristeza. Como exemplo, mencionou o som do vento e perguntou: “O que você sentiu quando ouviu o som do vento?”. A partir dessa provocação, as crianças puderam associar os sons

capturados a diferentes emoções, promovendo a consciência sonora e também um exercício de autopercepção e desenvolvimento emocional.

O encerramento da atividade se deu com uma conversa coletiva sobre a importância de ouvir atentamente o mundo ao redor e como os sons podem despertar sensações e memórias. A experiência "Caçadores de Sons" não apenas ampliou a percepção auditiva das crianças, como também estimulou a imaginação, a expressão corporal e a relação entre escuta e alfabetização, tornando-se um valioso momento de aprendizagem significativa.

Figura 23 - Crianças participando da atividade “Caçadores de sons”



Fonte: acervo da autora (2024)

A análise da atividade "Caçadores de sons" revelou importantes aspectos do processo de alfabetização, evidenciando como as crianças utilizam diferentes estratégias para se apropriar da leitura e da escrita em um contexto lúdico. Ao integrar a percepção auditiva às emoções, a proposta proporcionou um espaço rico para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da linguagem. Como destaca Bakhtin (2011, p. 261), “as várias esferas da atividade humana estão ligadas pela atividade discursiva, que se realiza nas interações verbais, como enunciados orais e escritos, concretos e únicos, e reflete as condições e finalidades de cada esfera da ação humana”.

Nesse sentido, foi possível perceber como a atividade permitiu que as crianças experimentassem a linguagem em suas múltiplas dimensões, ampliando suas formas de expressão e interpretação do mundo ao seu redor.

Na atividade de registro das sensações associadas aos sons, muitas crianças demonstraram autonomia no preenchimento da folha, favorecendo um fluxo dinâmico durante a proposta. No entanto, algumas necessitaram de um suporte mais direcionado. Júlia e Pedro, por exemplo, que inicialmente causavam certa preocupação devido às dificuldades em tarefas

anteriores, conseguiram realizar a atividade com o auxílio de materiais de apoio e a utilização da letra inicial como principal estratégia para a leitura das palavras. Esse aspecto remete à perspectiva de Smolka (2006), ao considerar que a produção de sentido vai além do gesto mecânico de apontar ou decodificar letras, sendo construída nas relações sociais e nas práticas culturais das crianças.

Para outros estudantes, como Rafael Valente, Gabriel, Benício e Duda, a necessidade não era de mediação direta, mas de uma validação da professora para se sentirem seguros. Esse movimento reforçou a importância da mediação docente na construção da confiança leitora, evidenciando que a aprendizagem não ocorre apenas na decodificação das palavras, mas na interação com o outro (Vygotsky, 2007). A troca entre professora e alunos, nesse sentido, funcionou como um elo essencial para a superação de inseguranças e a consolidação da aprendizagem.

Entretanto, o caso de Maria Alice acarretou reflexões mais profundas sobre os desafios da alfabetização. Por não reconhecer todas as letras do alfabeto, suas estratégias de leitura ainda estavam em formação. Durante a atividade, sua dificuldade tornou-se evidente, resultando em um cansaço precoce e desmotivação. Não se conseguiu sucesso nem mesmo com a utilização do alfabeto móvel como suporte, tendo tido a criança uma participação mais passiva no processo de leitura. Esse episódio evidenciou a necessidade de compreender as diferentes fases da construção da escrita pelas crianças, respeitando seus ritmos e oferecendo oportunidades diversificadas para que avancem em seus próprios processos de aprendizagem.

Outro ponto relevante foi a maneira como as crianças se expressaram ao relacionar os sons às emoções. A folha da atividade da menina mostrava que suas escolhas foram guiadas tanto por memórias individuais quanto pela troca coletiva que ocorreu no momento de socialização das descobertas sonoras. Mizukami (2000) ressalta a importância da mediação pedagógica como um processo dialógico, no qual a professora não apenas ensina, mas também aprende com os alunos, ao considerar suas sensibilidades e formas de significar o mundo.

Alice, ao ouvir o som da chuva, trouxe uma lembrança afetiva profundamente tocante: "Tia, gosto do barulho da chuva. Gosto de ouvir a chuva com a minha mãe". Foi um momento difícil para as duas professoras, pois todos sabiam que sua mãe não estava mais presente. Era necessário seguir adiante. Isabela, por sua vez, complementou com um tom de tranquilidade: "Eu gostei do som da chuva. Ela traz paz!". Kauê também expressou suas impressões sobre a experiência: "Eu gosto de ouvir os sons dos passarinhos. Na casa da minha avó tem muitos passarinhos". A chuva, os pássaros, os ruídos que envolvem o cotidiano dessas crianças revelam como a escuta carrega memórias e afetos, compondo um universo singular de significados.

Se por um lado os sons despertavam sensações de aconchego e integração, por outro, também evocavam incômodos e desconfortos. Rafael Valente expressou com sinceridade: "O barulho da buzina é chato. Ele irrita!". Gabriel, reforçando a ideia do excesso sonoro, comentou: "O barulho que irrita é o de sirene. É muito alto. Dói o ouvido". Pérola trouxe um medo latente: "Eu não gosto de barulho de chuva. Parece que a casa da gente vai cair". E então, ouve-se o relato de Maria Alice, que ressoou de forma avassaladora: "Antigamente, quando eu morava no asfalto, eu tinha medo do barulho que o carro da polícia faz. Agora que eu moro na favela, não tenho mais. Já estou acostumada com o barulho". Seu olhar cabisbaixo e a forma como seu corpo estava curvado denunciavam um desânimo, talvez uma frustração silenciosa pelo novo endereço. Ali, compreendeu-se que os sons não apenas preenchem os espaços, como também narram histórias, revelam vivências e marcam experiências que precisam ser considerados, pois constituem sua linguagem e sua forma de interpretar o mundo.

A experiência da atividade "Caçadores de sons" evidenciou a complexidade do processo de alfabetização, que não se restringe à mecânica da leitura e da escrita, mas envolve aspectos emocionais, sociais e interacionais. O desafio de lidar com diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma mesma turma requer estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades individuais de cada criança. A mediação da professora e a atuação da pesquisadora foram essenciais para garantir que todas as crianças se sentissem incluídas e estimuladas a avançar em suas trajetórias leitoras, consolidando a ludicidade como um caminho potente para a alfabetização.

Cena VI: A visita da Vovó Baretta – memórias, afetos e invenções da linguagem

A construção do conhecimento na primeira infância está profundamente influenciada por vivências significativas, interações e elementos afetivos que contribuem para a ampliação das práticas de oralidade e escrita. No contexto do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I, muitas crianças têm em suas avós figuras centrais na rotina escolar, seja como responsáveis diretas, seja como referências afetivas que permeiam suas histórias e experiências cotidianas. Partindo desse reconhecimento, a personagem Vovó Baretta²⁵ foi criada como uma homenagem a essas presenças tão significativas na vida das crianças.

A Vovó Baretta visitou fisicamente a turma 100 apenas uma vez, mas sua breve passagem reverberou múltiplas atividades que estimularam a língua oral e escrita de forma

²⁵ A personagem Vovó Baretta foi criada por mim como recurso pedagógico para esta pesquisa, sendo fruto de minhas experiências, vivências e escuta das crianças. Sua criação tem autoria definida, e, caso seja utilizada por terceiros, solicita-se que os devidos créditos sejam prestados.

lúdica e envolvente. Seu carisma e peculiaridade geraram um ambiente de curiosidade e interação, permitindo que as crianças se apropriassem do universo simbólico da personagem e expandissem suas experiências linguísticas.

Ela chegou devagar, com passos curtos e bolsa pesada. Vestia histórias nos óculos grandes, nos panos floridos, no jeito divertido de chamar as coisas por outros nomes. A Vovó Baretta não era apenas uma visita — era um convite à imaginação.

Sua fala diferente, cheia de “lirudos”, “zebelês” e “catapiras”, transformou a sala num espaço de escuta atenta e riso solto. As crianças, ora intrigadas, ora encantadas, acompanharam cada palavra com olhos arregalados e mãos curiosas.

A língua, naquele momento, deixou de ser norma para se tornar jogo, invenção, afeto partilhado. E quanto mais estranho era o nome, mais familiar se tornava o objeto — pois ganhava sentido no coletivo, na negociação, no riso, no espanto.

Ao final da visita, a Vovó se despediu entre abraços e brigadeiros, mas ficou ali — presente nos registros, nas falas, nos escritos. A turma passou a criar suas próprias palavras para objetos da sala, como quem decide nomear o mundo com as cores da infância. Foram feitas listas ilustradas, houve troca de bilhetes e até pequenos bilhetes deixados para a

Vovó Baretta, na esperança de que ela voltasse logo. Nesse processo, a alfabetização não era mais apenas um conteúdo: era brincadeira de significar.

A personagem, ainda que ficcional, trouxe consigo um lugar real de memória: as avós presentes no cotidiano, as histórias contadas, os gestos repetidos, os sabores da infância. Era ficção e era verdade. Era faz de conta e, também, pertencimento.

A visita da Vovó Baretta instaurou uma ruptura criadora: a linguagem como afeto, como possibilidade de deslocamento entre o dito e o não dito, entre o instituído e o reinventado. E como nos lembra Bakhtin (2002), é nesse entre — nesse espaço de vozes que se entrelaçam — que o discurso se faz vivo, que a aprendizagem se torna encontro.

Material:

- Fantasia e acessórios para caracterização da personagem “Vovó Baretta” (óculos, lenço, saia longa, blusa estampada e uma bolsa grande com objetos para interação).
- Brigadeiros, que serão entregues no final da visita e apelidados pela Vovó de “catapiras”.
- Fichas ou cartões com ilustrações dos objetos da sala para que as crianças possam relacionar os “nomes” dados pela Vovó aos objetos.
- Folha para registrar os nomes criativos e ilustrativos que a Vovó usa.

Desenvolvimento:

A visita da Vovó Baretta foi planejada com o objetivo de promover o interesse das crianças pela leitura e escrita por meio de uma abordagem lúdica e afetiva. Para sua chegada, foram utilizados elementos visuais e narrativos que deram vida à personagem: óculos, lenço, saia longa, blusa estampada e uma bolsa grande recheada de objetos que seriam apresentados no decorrer da atividade. A personagem se apresentou como uma amiga da pesquisadora, que, sentindo-se sozinha em casa, decidiu visitar a turma para conhecer as crianças e desfrutar momentos especiais com elas.

A interação com a turma teve como fio condutor a exploração criativa da língua oral e escrita. Durante a visita, a Vovó Baretta introduziu uma série de objetos do cotidiano, nomeando-os de forma peculiar e inesperada, como "sentador" para cadeira, "lirudo" para livro e "zebelê" para guarda-chuva. O inusitado dos nomes provocou risos e questionamentos, incentivando as crianças a participarem ativamente, sugerindo novas palavras e discutindo os significados atribuídos. Esse movimento dialógico reforçou a importância da interação na construção do conhecimento e na ampliação das práticas baseadas na perspectiva discursiva.

Quadro 7 – Nomes criativos da Vovó Baretta

Objeto	Nome criado pela Vovó Baretta
Cadeira	Sentador
Guarda-chuva	Zebele
Bolsa	Zambola
Lápis	Escrivinhador
Apontador	Afinazildo
Livro	Lirudo
Janela	Laneja
Mesa	Medaru
Armário/Estante	Alurido
Computador	Pintumador
Celular	Lemuntel

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos nomes fictícios criados pela personagem Vovó Baretta durante a atividade realizada na pesquisa de campo (2024).

Ao final da visita, a personagem revelou uma surpresa: os "catapiras", brigadeiros carinhosamente nomeados pela Vovó Baretta, foram distribuídos como gesto de carinho e despedida. Esse momento reforçou os vínculos afetivos criados na interação e consolidou a memória da visita.

A experiência não se encerrou com a partida da Vovó Baretta. Em um segundo momento, as crianças foram convidadas a registrar as palavras criadas pela personagem em uma atividade de escrita autônoma. Com o auxílio de fichas de sílabas e do projetor, puderam reconstruir os termos apresentados, exercitando a relação entre oralidade e escrita de forma lúdica e significativa. O registro não apenas fixou os conceitos trabalhados, como também promoveu reflexões sobre a sonoridade das palavras, a organização silábica e a criatividade na construção de significados.

Figura 24 - Fichas com sílabas das palavras inventadas por Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora (2024)

Por fim, a reflexão coletiva permitiu que as crianças expressassem suas impressões sobre a visita, destacando o que mais gostaram e registrando suas percepções sobre a Vovó Baretta e sua forma peculiar de nomear o mundo. Esse momento de partilha consolidou o aprendizado de maneira afetiva, reforçando o papel da ludicidade na construção do conhecimento e no fortalecimento das interações sociais no espaço escolar.

A visita da Vovó Baretta deu-se na biblioteca, um espaço que, por si só, carrega um forte simbolismo de imaginação e conhecimento. A parceria formada com a professora Ângela foi essencial para que a proposta se concretizasse de maneira significativa. A biblioteca, transformada momentaneamente no "Castelo da Magia", tornou-se o palco da chegada da Vovó Baretta, personagem interpretada pela responsável pela pesquisa. A interação com a bibliotecária e com a assistente de biblioteca contribuiu para potencializar a vivência, pois, ao incorporarem a narrativa ficcional, ajudaram a construir um ambiente de fantasia e ludicidade.

As crianças, imersas no jogo dramático, participaram ativamente da experiência, embarcando no imaginário proposto. A relação entre a ludicidade e a apropriação da linguagem escrita tornou-se evidente no entusiasmo com que nomeavam os objetos com palavras inventadas, dialogando com a concepção bakhtiniana de que o sentido das palavras não é fixo,

mas construído na interação. Para Bakhtin (1997, p. 271), toda compreensão é "ativamente responsiva²⁶" e, nesse contexto, as crianças compreendiam a proposta e, ainda, a ressignificavam a partir de suas experiências.

O retorno à sala de aula não representou uma ruptura, mas uma continuidade da experiência, agora mediada pelas professoras, regente da turma e a pesquisadora, que incentivaram as crianças a registrar por escrito as palavras inventadas por Vovó Baretta. Essa transição suave reforça a ideia de que o aprendizado é um processo dinâmico, no qual a mediação docente desempenha um papel fundamental na ampliação das possibilidades de expressão infantil. Vygotsky (2007) destaca que, na atividade lúdica, a criança exercita a capacidade simbólica e a formação de intenções voluntárias, elementos que estavam evidentes na maneira como se engajaram na escrita.

Mizukami (1996) enfatiza que o professor, ao longo de sua trajetória, vai realizando sínteses que contemplam diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Nesse sentido, a decisão da pesquisadora de introduzir a personagem A criação da Vovó Baretta não foi aleatória, mas resultado da minha sensibilidade e compreensão da dinâmica das crianças, combinadas com a experiência acumulada na minha formação e atuação docente. A parceria com Ângela também evidencia essa construção coletiva do saber, mostrando como a mediação docente, baseada na escuta e na interação, enriquece as práticas pedagógicas.

Ao final do dia, entre risos e questionamentos sobre a identidade da Vovó Baretta ("Tia, era você, né?"), ficou evidente que a atividade, além de ter envolvido as crianças em um jogo simbólico, permitiu avanços na escrita e na compreensão da linguagem. Smolka (2008) destaca que a escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola, mas uma forma de linguagem constitutiva do conhecimento na interação. Nesse sentido, a experiência demonstrou que a alfabetização dialógica, mediada pelo lúdico, pode ser um caminho potente para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso para as crianças.

Cena VII: A arte de nomear: explorando a criatividade e a linguagem com a Vovó Baretta

Dando continuidade à experiência lúdica iniciada com a visita da Vovó Baretta, a segunda etapa da atividade teve como objetivo ampliar as interações das crianças com a

²⁶ Para Bakhtin, a linguagem é essencialmente dialógica e responsiva. Isso significa que todo enunciado é produzido em resposta a outros enunciados e já antecipa uma resposta do interlocutor. A palavra nunca é neutra: ela carrega vozes, sentidos e intencionalidades que se constituem na relação com o outro. Assim, a responsividade é uma característica intrínseca do discurso, revelando que falar (ou escrever) é sempre entrar em uma cadeia de sentidos em constante movimento (Bakhtin, 1997).

linguagem escrita, estimulando a criatividade na invenção de palavras. Além disso, buscou-se estabelecer um diálogo entre a ludicidade e os conteúdos abordados no laboratório de Ciências²⁷, especialmente, aqueles relacionados à higiene e aos cuidados pessoais.

Material:

- Folha de atividade com imagens de itens de higiene pessoal (escova de dente, pasta de dente, toalha, sabonete, etc.)

Desenvolvimento:

A proposta iniciou-se com uma roda de conversa, na qual as crianças foram convidadas a relembrar os aprendizados sobre higiene pessoal que haviam sido discutidos nas aulas anteriores. A mediação dessa etapa coube à professora Ângela e à pesquisadora, que retomaram elementos da narrativa da Vovó Baretta para despertar o interesse dos estudantes. A personagem, sempre curiosa e atenta aos estudos da turma, havia deixado um desafio: como as crianças nomeariam os itens de higiene pessoal de maneira criativa e divertida?

Para tornar essa experiência concreta, foi apresentada uma folha de atividade contendo imagens de objetos como escova e pasta de dente, toalha e, também, sabonete. As crianças foram instigadas a observar atentamente os desenhos, reconhecendo e verbalizando suas funções antes de iniciarem o processo de nomeação. Essa etapa foi essencial para ativar o seu repertório linguístico e promover uma relação significativa entre a palavra e seu referente.

A seguir, cada criança recebeu sua folha de atividade e foi incentivada a criar nomes para os objetos representados. A mediação docente se deu de forma sensível e estimulante, garantindo que o processo ocorresse sem inibições e respeitando o tempo de cada aluno. Para inspirar as crianças, foram apresentados exemplos como “escovito” para escova de dente e “espumim” para sabonete, incentivando-as a brincar com os sons e as associações entre palavras.

No momento de socialização, os estudantes compartilharam suas criações com os colegas, lendo em voz alta os nomes inventados e explicando as motivações por trás de suas escolhas. Esse momento revelou-se rico em interações e trocas de saberes, evidenciando a potência do jogo dramático e da invenção linguística como ferramentas pedagógicas.

²⁷ O Laboratório de Ciências é um espaço de experimentação e aprofundamento dos conteúdos da disciplina, integrando teoria e prática por meio de atividades investigativas. No Colégio Pedro II, o ensino de Ciências nesses laboratórios fundamenta-se em abordagens cognitivistas, construtivistas e sociointeracionistas, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 1998) e as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Destinados aos Anos Iniciais, os laboratórios dos campi São Cristóvão I, Humaitá I, Tijuca I, Engenho Novo I e Realengo I contam com materiais voltados à experimentação e observação, incluindo modelos anatômicos, animais taxidermizados e espécimes em formol. As aulas são ministradas por um(a) professor(a) vinculado(a) ao Departamento de Anos Iniciais, cujo papel é articular os conhecimentos científicos ao cotidiano dos estudantes, ampliando as práticas pedagógicas iniciadas na sala de aula regular.

A atividade foi concluída com uma breve reflexão coletiva, na qual as crianças foram estimuladas a expressar como se sentiram ao criar os novos nomes e informar se acreditavam que a Vovó Baretta aprovaria suas invenções. Esse fechamento possibilitou não apenas o reforço da experiência vivida, mas também a valorização da autoria infantil no processo de construção da linguagem.

Desde o início, percebia-se uma mistura de excitação e saudade na forma como as crianças falavam sobre a personagem. Era evidente que a experiência as havia marcado profundamente.

Ao lembrar a visita da simpática velhinha que dava nomes inventados para tudo o que via, percebia-se nas falas das crianças uma mistura de excitação e saudade. Era evidente que a experiência havia lhes deixado marcas afetivas. As crianças se divertiam ao reviver a memória da "Vovó Baretta", o "zambola" (bolsa) e o "afinazildo" (apontador). Entre risos e relatos, algumas insistiam que a personagem era a pesquisadora disfarçada, enquanto outras defendiam a existência de uma visitante mágica que transformava o real em um universo encantado. Era fascinante vê-las oscilarem entre o real e o imaginário, como se dançassem entre dois mundos sem perder o brilho no olhar.

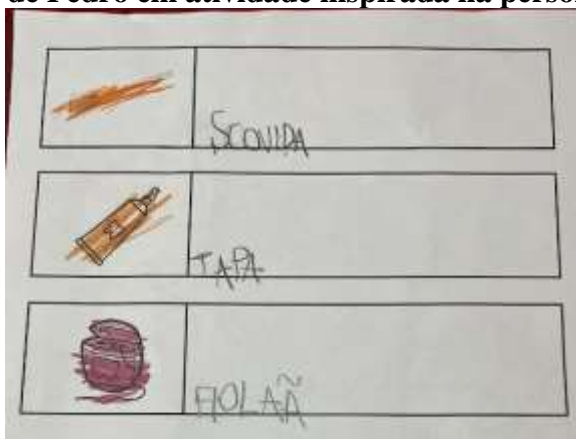
Para dar continuidade à proposta, os alunos foram convidados a "serem Vovó Baretta por um dia" e criarem palavras novas, usando itens de higiene pessoal como inspiração — sabonete, pente, toalha, escova de dente, pasta de dente e fio dental. Após essa atividade guiada, deveriam desenhar um item de sua escolha e inventassem um nome para esse objeto. A ideia era brincar com as sílabas, estimulando a criatividade e, ao mesmo tempo, desafiá-los a explorar novas combinações sonoras.

Embora se esperasse uma resposta entusiasmada, percebia-se que a turma, em sua maioria, parecia inquieta. Havia uma tensão evidente em torno da escrita. Muitos demonstravam preocupação em "errar" ou em não serem suficientemente criativos. Essa ansiedade destoava do espírito lúdico que a proposta pretendia promover. Pedro, em especial, encontrou grandes dificuldades para criar palavras. A todo momento, ele recorria aos colegas para obter sugestões, parecendo incapaz de confiar em sua própria imaginação. Quando foi convidado a brincar com as palavras, pelo fato de as letras estarem ansiosas para novas combinações, ele respondeu: "Tia, eu não sei criar nada. Gosto é copiar". Em contraste, Stefania despontou como uma líder criativa. Com entusiasmo e disposição, ajudava os amigos a inventarem palavras, incentivando-os a brincar com as sílabas.

Ainda que as dificuldades iniciais tenham sido evidentes, as palavras criadas emergiram principalmente por meio da mediação, reforçando o caráter coletivo da invenção. Pedro, mesmo

resistindo à proposta, conseguiu formar palavras como “SCOVIDA” para escova de dente, “TAPA” para pasta de dente e “FIOLALÃ” para fio dental. Interessante notar que ele utilizou letras que compõem a palavra "pasta" para escrever o item pasta de dente, demonstrando um vínculo fonético entre os termos.

Figura 25 - Escrita de Pedro em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora (2024)

Sugestão de leitura:

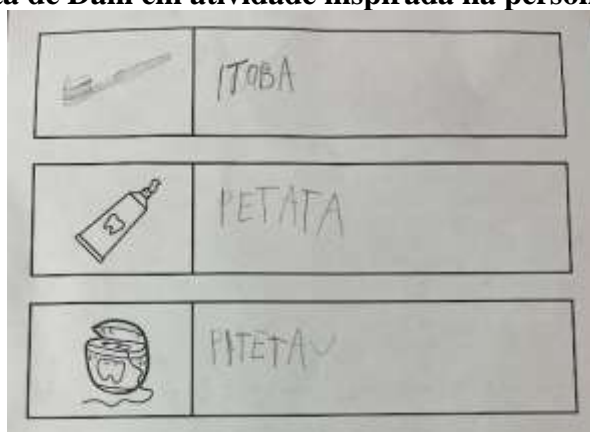
SCOVIDA: escova de dentes

TAPA: pasta de dentes

FIOLALÃ: fio dental

Dani, por sua vez, demonstrou segurança no uso das letras T e P, repetindo-as em suas criações: "ITOBA" para escova de dente, "PETATA" para pasta de dente e "PITETA" para fio dental. Essa repetição indica um padrão confortável para ela, sugerindo que a criança utiliza referências já internalizadas para elaborar novas combinações.

Figura 26 - Escrita de Dani em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora (2024)

Sugestão de leitura:

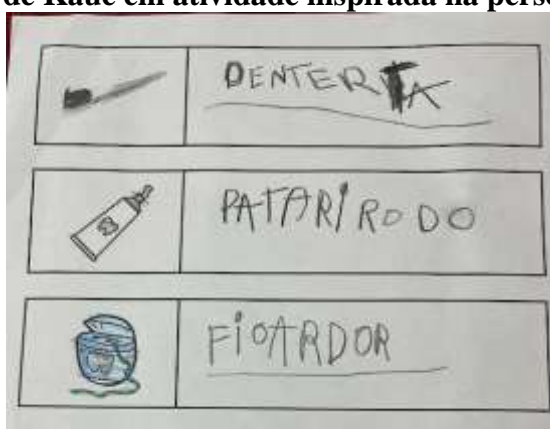
ITOBA: escova de dentes

PETATA: pasta de dentes

PITETA: fio dental

Já Kauê transformou a proposta em um desafio para os colegas. "Tia, vou colocar vários pedacinhos²⁸ nas minhas palavras, quero ver quem vai conseguir ler?" Então, foi indagado se conseguiria lê-las. "Ah, tia! Já sei, vou falar a palavra e quero ver quem vai adivinhar". Assim, ele criou "DENTERTA" para escova de dente, "PATARIRODO" para pasta de dente e "FIOARDOR" para fio dental, incorporando um jogo de decifração à atividade.

Figura 27 - Escrita de Kauê em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta



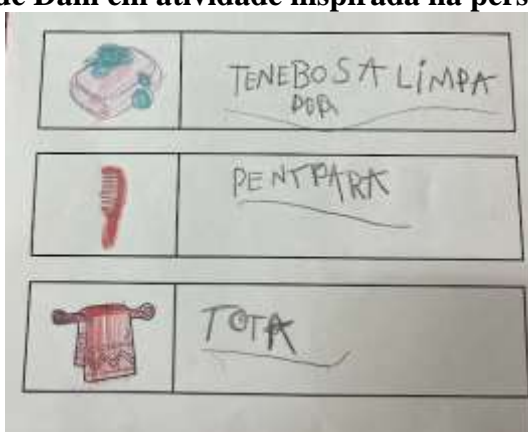
Fonte: acervo da autora (2024)

²⁸ No contexto da fala da criança, "pedacinhos" refere-se à segmentação das palavras em sílabas, evidenciando a percepção infantil sobre a estrutura da língua escrita e sua relação com o processo de alfabetização.

Sugestão de leitura:
 DENTERTA escova de dentes
 PATARIRODO: pasta de dentes
 FIOARDOR: fio dental

Mateus Coração trouxe uma reflexão diferente ao afirmar que as palavras que possuem dois nomes são mais importantes. Quando indagado sobre o motivo, ele explicou: "Tia, um monte de artista tem dois nomes, tipo Felipe Neto". Para ele, a duplicidade de termos indicava relevância. Foi a partir dessa lógica que ele nomeou o sabonete como "TENEBOSA LIMPADOR".

Figura 28 - Escrita de Dani em atividade inspirada na personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora (2024)

Sugestão de leitura:
 TENEBOSA LIMPADOR: escova de dentes
 PENTPARADA: pasta de dentes
 TOTA: fio dental

Enquanto a aula avançava, as reflexões se aprofundavam. Houve, então, um questionamento sobre mudanças que teriam havido no imaginário das crianças, mudanças na sociedade tão voltada para a padronização e para os resultados, gerando um esgotamento da

capacidade criativa. Ao invés de se nutrir a fantasia, observa-se, ainda que involuntariamente, certa dificuldade de sonhar, criar e ver o mundo de maneiras alternativas.

Esta professora pesquisadora sentiu um misto de inquietação e responsabilidade ao final da aula. Surgiram, assim, várias inquietações: Será que não foi correto propor essa atividade? Será que o desafio para as crianças foi além do que estavam preparadas? Ou será que, na verdade, o erro está na forma como a experiência escolar está sendo estruturada? A escola deveria ser um espaço que alimenta o imaginário, um lugar onde a criatividade seria tão valorizada quanto a leitura e a escrita. No entanto, parece que, ao longo do tempo, esse palco de possibilidades está se transformando em um roteiro engessado. Como aponta Mizukami (1986), a formação docente se constrói na relação entre teoria e prática, em um processo contínuo de aprendizagem e ressignificação. Assim, surge a ideia de que o questionamento sobre a atuação desta pesquisadora não é um sinal de erro, mas um elemento essencial para o fazer docente, pois é na reflexão sobre a prática que o professor ressignifica sua prática pedagógica e amplia as possibilidades do processo ensino - aprendizagem.

Apesar das dificuldades, não se pode ignorar os momentos de encanto. As risadas, os olhares brilhantes e as palavras que conseguiram inventar mostram que ainda há espaço para a magia. Mas fica claro que é necessário insistir em criar condições para que o imaginário infantil floresça, livre de julgamentos e amarras. Afinal, o desafio não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também a sonhar e recriar o mundo. Como afirma Vygotsky (2014, p. 24),

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação.

Por isso, oferecer às crianças um ambiente que estimule a experimentação e a vivência de diferentes situações amplia suas possibilidades de criação e expressão, fortalecendo a aprendizagem como um processo vivo e significativo.

Cena VIII: Uma palavra mágica para brincar – Jogo "O mestre mandou"

A palavra não parava mais quieta. Depois de ser inventada, desenhada e escrita, ela queria brincar. Queria virar gesto, virar jogo, virar corpo em movimento.

Na terceira aula da sequência com a Vovó Baretta, a linguagem ganhou ritmo e espaço. O tradicional jogo “O mestre mandou” foi reinventado pelas crianças, agora mediado por uma palavra mágica inventada coletivamente, que servia de passe para realizar ou não as ações propostas.

Inspirada no universo de criações iniciado com a personagem, a atividade teve como objetivo fortalecer a escuta atenta, a criatividade e o envolvimento afetivo das crianças com a linguagem — agora não apenas dita ou escrita, mas vivida no corpo, no coletivo e no brincar.

Material:

- Espaço amplo para movimentação.
- Cartaz ou quadro branco para registrar a palavra mágica e a explicação criada pela turma.

Desenvolvimento:

A aula teve início com uma roda de conversa, momento em que as crianças foram convidadas a relembrar a experiência com a Vovó Baretta e a importância das palavras inventadas no encontro anterior. A pesquisadora explicou que a brincadeira precisaria de uma palavra mágica que daria início às ações do jogo. Esse convite ao imaginário coletivo despertou entusiasmo e, rapidamente, surgiram diversas sugestões, algumas carregadas de sonoridades divertidas e inesperadas. Após uma votação animada, a turma escolheu sua palavra mágica, atribuindo-lhe um significado próprio e coletivo. A palavra e sua explicação foram registradas em um cartaz, fortalecendo o vínculo da turma com sua criação.

Com a palavra mágica definida, a pesquisadora apresentou as regras do jogo. Os comandos só deveriam ser seguidos quando antecedidos pela palavra escolhida. Para ilustrar, foram dados exemplos: “Zigzagzoo bater palmas” (ação permitida), “Zigzagzoo imitar um leão” (ação permitida), “Andar como um pato e tocar a cabeça” (ação não permitida, pois faltou a palavra mágica). A cada erro, a criança saía da rodada e assumiria o papel de observadora, ajudando a garantir que as regras fossem seguidas.

A execução do jogo revelou diferentes estratégias das crianças para se manterem atentas às instruções. Algumas demonstravam grande concentração, aguardando ansiosas pela palavra mágica antes de agir, enquanto outras, impulsionadas pelo ritmo da brincadeira, por vezes realizavam os comandos antes do momento correto. O envolvimento foi crescente, e, conforme as rodadas avançavam, as ações se tornaram mais desafiadoras, exigindo maior controle e percepção do grupo.

A experiência com os jogos dramáticos revelou aspectos fundamentais da relação entre a ludicidade e a construção de significados no processo de alfabetização. A atividade desenvolvida permitiu observar como a interação entre as crianças, a situação imaginária e o uso da linguagem oral e escrita potencializam o desenvolvimento da linguagem e da autonomia.

Durante a dinâmica, as crianças foram convidadas a criar uma "palavra mágica", um termo que carregaria significados construídos coletivamente. Esse momento, repleto de

entusiasmo e criatividade, remete à discussão de Smolka (2006) sobre a produção de sentido como um processo dinâmico e interativo, no qual os significados são continuamente ressignificados a partir das interações sociais. A sala transformou-se em um grande laboratório de palavras. Cada criança trouxe suas sugestões:

- "MAEDU!"
- "ESTRI!"
- "ESTREM!"
- "MAIDÔ!"
- "MENO!"
- "BEIN!"

A palavra escolhida foi "ESTREM", e o processo de decisão coletiva gerou um forte sentimento de conquista entre as crianças. João Pedro, um dos participantes, justificou sua escolha dizendo: "É porque 'mestre' de trás pra frente fica quase assim!" Esse envolvimento evidenciou a forma como o jogo dramático possibilita experiências significativas, que extrapolam a simples execução de regras e promovem a construção ativa da linguagem.

No momento do registro escrito, percebeu-se a interação entre a língua oral e a escrita, processo no qual a mediação docente teve papel essencial. A professora Angela incentivou as crianças a refletirem sobre suas ideias e a organizá-las por meio da escrita. Spolin (2008) destaca que a oficina de teatro²⁹ pode ser um espaço onde professores e alunos atuam como parceiros de jogo, envolvidos na comunicação e na descoberta. Esse aspecto foi evidente na interação entre a docente e as crianças, que foram motivadas a se expressar, negociar significados e registrar suas vivências de forma autoral.

Outro ponto relevante foi o modo como a dinâmica possibilitou a aprendizagem da gestão das emoções e do comportamento social. Como afirma Vygotsky (2014), no jogo, a criança aprende a planejar, executar propostas e ser persistente, desenvolvendo a capacidade de controlar seus impulsos e agir de forma cooperativa. Durante a atividade, foi possível observar momentos em que as crianças precisaram negociar suas ideias, lidar com frustrações e reorganizar suas estratégias para dar continuidade à brincadeira. Esses momentos reforçam a perspectiva de que os jogos dramáticos podem contribuir para a construção da autonomia e do companheirismo.

²⁹ Para Spolin (2008), a oficina de teatro é um ambiente interativo e colaborativo, onde professores e alunos assumem papéis de exploradores e cocriadores. Nesse espaço, a comunicação e a experimentação são incentivadas, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade e do pensamento crítico. Através dos jogos teatrais, os participantes aprendem a escutar, responder e construir conjuntamente significados, fortalecendo suas habilidades expressivas e sociais.

Por fim, Spolin (2008) destaca que as oficinas de jogos teatrais oferecem às crianças um espaço de liberdade e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula. A experiência observada confirma essa ideia, pois o jogo permitiu que as crianças assumissem um papel ativo na construção do conhecimento, explorando a língua de maneira significativa e inserida em um contexto social autêntico.

A análise da atividade evidencia a relevância dos jogos dramáticos no processo de alfabetização, demonstrando que o brincar constitui uma estratégia metodológica potente para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da expressão infantil. A articulação entre ludicidade, mediação pedagógica e língua escrita reforça a necessidade de abordagens que valorizem a participação ativa das crianças, promovendo uma alfabetização que transcenda a decodificação mecânica e se constitua como prática social significativa. Nesse sentido, a atividade analisada aponta para a importância de práticas pedagógicas dialógicas, nas quais a criança seja reconhecida como sujeito da aprendizagem, em um ambiente que favoreça a experimentação, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

Cena IX: Cartas para Vovó Baretta – quando a escrita nasce do afeto

A visita já havia passado, mas a presença da Vovó Baretta continuava ecoando na sala: em palavras inventadas, em risadas lembradas, em desenhos deixados nos cantinhos da lousa. Agora, era hora de responder. De escrever como quem escreve para alguém que mora dentro da gente.

Nesta quarta aula da sequência, a proposta se desdobrou em forma de carta — um gesto de escrita com destinatário real e simbólico. A intenção era clara: criar um contexto comunicativo afetivo e legítimo, no qual a criança pudesse exercitar não apenas a linguagem, mas também a memória, o vínculo e a autoria.

A escrita emergiu como resposta amorosa, como desejo de reencontro, como continuidade do brincar com as palavras. Ao endereçar seus sentimentos à Vovó Baretta, as crianças experimentaram o poder da escrita como afeto compartilhado e como ponte entre mundos — o vivido e o imaginado.

Material:

- Folhas de papel pautada.
- Lousa branca para apresentar o modelo básico de uma carta ou Projeção em PPT

Desenvolvimento:

A dinâmica se iniciou com uma conversa introdutória, na qual as crianças foram estimuladas a apresentar suas impressões sobre a visita da Vovó Baretta e a refletir sobre os

aspectos que mais marcantes. Em seguida, tomaram conhecimento da estrutura convencional de uma carta, explorando seus elementos essenciais: data, destinatário e assinatura. O uso da lousa branca e da projeção em PPT auxiliou a visualização do modelo textual, proporcionando um suporte concreto para a produção escrita.

Na etapa de escrita, cada criança recebeu uma folha pautada e foi incentivada a registrar livremente suas emoções, lembranças e questionamentos dirigidos à Vovó Baretta. O processo de escrita acompanhado de mediação docente, garantiu que as crianças em diferentes níveis de alfabetização pudessem se expressar com autonomia. Por fim, a exibição das produções permitiu que cada participante mostrasse suas ideias ao outro, ampliando as possibilidades de interação e reconhecimento do outro por meio da língua escrita.

A proposta revelou-se um dispositivo potente para a expressão das crianças, mobilizando emoções, memórias e um envolvimento autêntico com o sistema de escrita. A partir do registro feito no diário de campo, percebeu-se a riqueza desse processo, que se desdobrou em dois momentos fundamentais: a elaboração das cartas e a revisão dessa produção.

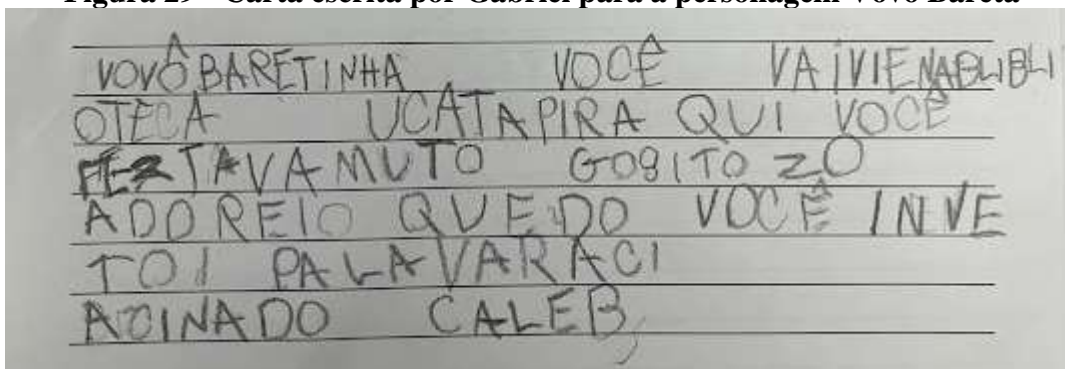
O primeiro momento teve início na biblioteca, com a leitura do livro “A história do leão que não sabia ler” (2010), de Martin Baltscheit, realizada por Ângela. A história despertou reflexões sobre a importância da leitura e da escrita, levando a turma a discutir diferentes formas de comunicação. Em seguida, o conceito de carta foi retomado, com exemplos extraídos das mensagens dos personagens do livro explorado previamente. A professora destacou a importância de elementos como a despedida e a assinatura, conduzindo um diálogo com as crianças sobre outras possibilidades de destinatários. O envolvimento da turma ficou evidente na variedade de sugestões, até que Rafael Guerreiro, com os olhos brilhando de entusiasmo, propôs: “E se escrevêssemos para a Vovó Baretta?”

Esse era o ensejo que a pesquisadora e Ângela esperavam. A turma, tomada por um entusiasmo coletivo, vibrou com a ideia de enviar mensagens à velhinha que tanto os havia encantado durante a leitura e a interação anterior.

Com as folhas distribuídas, a escrita se iniciou. O comprometimento das crianças era perceptível: pensavam com atenção sobre o que desejavam comunicar, esforçando-se para traduzir em palavras a admiração e o carinho que sentiam pela personagem. Durante a escrita das cartas, receberam a informação de que Baretta, de fato, receberia as mensagens, e esse detalhe intensificou ainda mais o cuidado dos pequenos escritores.

A análise das cartas evidenciou diferentes estágios de desenvolvimento da escrita entre as crianças. Por exemplo, Gabriel registrou:

Figura 29 - Carta escrita por Gabriel para a personagem Vovó Baretinha



Fonte: acervo da autora (2024)

Sugestão de leitura:

VOVÓ BARETINHA, VOCÊ VAI VIR NA BIBLIOTECA?

O CATAPIRA QUE VOCÊ FEZ ESTAVA MUITO GOSTOSO.

ADOREI QUANDO VOCÊ INVENTOU PALAVRAS.

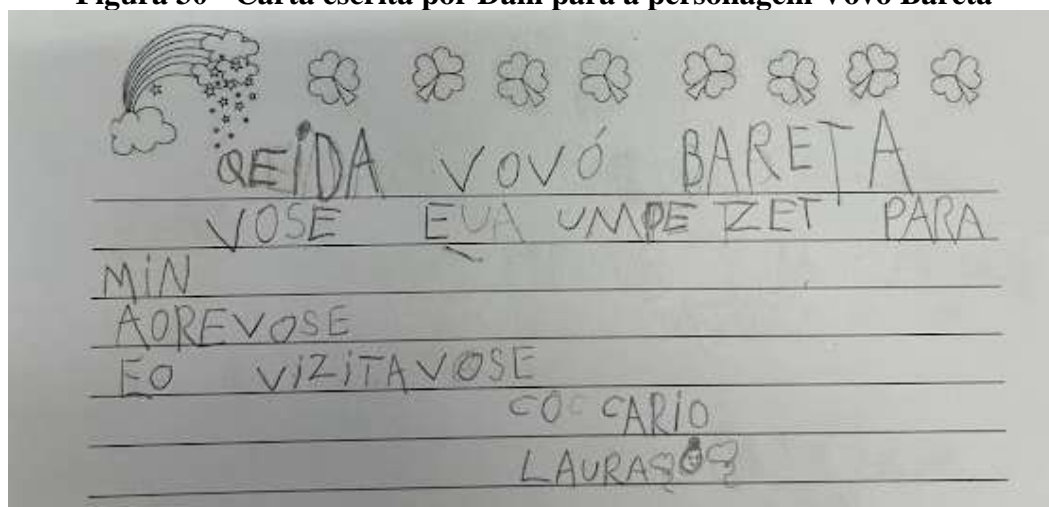
ASSINADO,

GABRIEL

Nota-se aqui a tentativa de sistematizar a escrita, com influências da oralidade e aproximação fonética das palavras. Como destaca Smolka (2008, p. 102), "as crianças [...] não ocupam o lugar dos 'alunos que (ainda) não sabem', mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores". Esse processo de escrita evidencia a constituição do sentido pela criança e sua interação com a linguagem escrita.

Já Dani escreveu demonstrando um domínio progressivo da estrutura textual.

Figura 30 - Carta escrita por Dani para a personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora (2024)

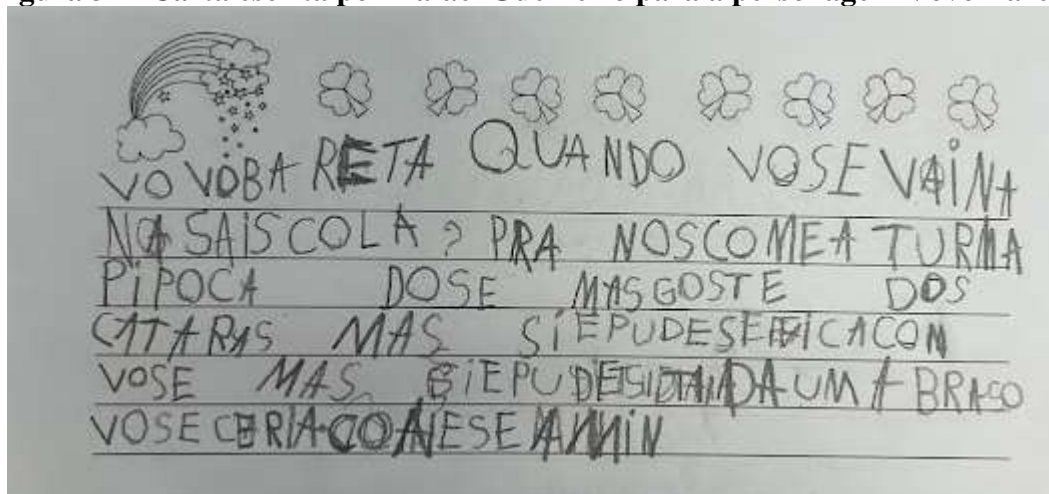
Sugestão de leitura:

QUERIDA VOVÓ BARETA,
 VOCÊ É MUITO ESPECIAL PARA MIM.
 ADOREI VOCÊ E A VISITA.

COM CARINHO,
 DANI

Rafael Guerreiro, por sua vez, questiona a possibilidade de um novo encontro, revelando não apenas a afetividade, mas também a tentativa de articulação de ideias em um contexto comunicativo real.

Figura 31 - Carta escrita por Rafael Guerreiro para a personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora

Sugestão de leitura:

VOVÓ BARETA,

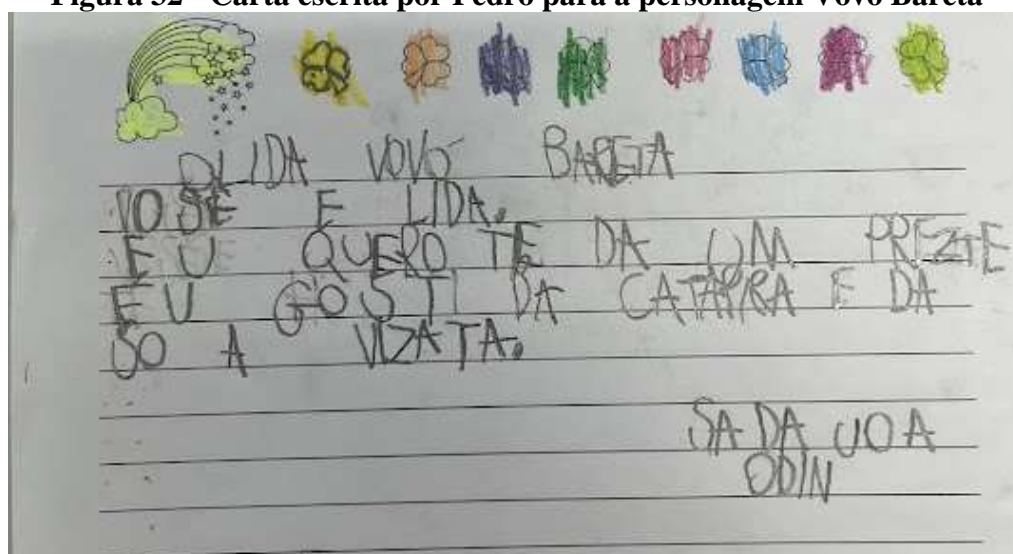
QUANDO VOCÊ VAI NA ESCOLA PARA NÓS COMERMOS – A TURMA – PIPOCA E DOCE.

MAS GOSTEI DOS CATAPIRAS.

MAS SE PUDESSE FICAR COM VOCÊ SERIA BOM ISSO PARA MIM.

Pedro escreveu, reforçando o desejo de estabelecer uma conexão com a destinatária.

Figura 32 - Carta escrita por Pedro para a personagem Vovó Baretta



Fonte: acervo da autora

Sugestão de leitura:
QUERIDA VOVÓ BARETA,
VOCÊ É LINDA.
EU QUERO TE DAR UM PRESENTE.
EU GOSTEI DA CATAPIRA E DA SUA VISITA.

SAUDADE,
PEDRO

Observa-se que, na maioria dos textos, a palavra "Vovó Bareta" aparece escrita de maneira alfabética. Isso se deve ao fato de que esse nome estava visível na sala de aula, permitindo às crianças recorrerem ao modelo escrito. Esse dado evidencia a importância da materialidade da escrita presente no ambiente na construção do conhecimento sobre a língua. Além disso, conforme Smolka (2008, p. 38), a escrita precisa estar vinculada a uma função significativa para a criança: "a escrita sem função explícita na escola perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever". Dessa forma, a experiência epistolar permitiu que a escrita se tornasse um meio autêntico de comunicação.

O segundo momento foi dedicado à revisão e reorganização das cartas. Ângela e a pesquisadora propuseram o desafio de aprimorar os textos, considerando o aprendizado adquirido sobre a estrutura da carta. A proposta foi recebida com entusiasmo: cada criança teve a oportunidade de revisar e enriquecer suas mensagens, ajustando detalhes ou acrescentando novos elementos.

A revisão, além de contribuir para a estruturação textual, revelou-se um momento de colaboração entre pares. Enquanto algumas crianças mais experientes ajudavam os colegas a aprimorar suas escritas, outras buscavam apoio para estruturar melhor suas ideias. Smolka (2008, 88) observa que "a troca entre as crianças contribui bastante para a sua formação humanizadora", e esse momento de reescrita evidencia a importância da interação na construção do conhecimento sobre a escrita.

Nesse processo, a mediação da pesquisadora e a da professora foram essenciais, especialmente, para crianças como Pedro e Dani, que demonstraram maior necessidade de apoio próximo. A presença atenta e incentivadora da professora e da pesquisadora possibilitou que eles levantassem hipóteses sobre a escrita e percebessem seus próprios avanços. Aos poucos, foram sendo encorajados a refletir sobre suas produções, compreendendo que já sabiam muito sobre o ato de escrever e que podiam, gradativamente, ganhar autonomia nesse processo.

Assim, a proposta de escrita de cartas revelou-se um potente caminho para integrar alfabetização e ludicidade, fortalecendo a relação entre o universo literário e as práticas sociais da escrita.

3.3 O jogo dramático e a construção do sentido

A utilização do jogo dramático como estratégia pedagógica na alfabetização possibilita que as crianças se apropriem da linguagem de maneira ativa e contextualizada. Segundo Spolin (2008), o jogo dramático permite que os participantes explorem diferentes papéis e narrativas, desenvolvendo não apenas habilidades expressivas, mas também a compreensão de mundo e a construção do sentido. Essa abordagem pode ser associada à perspectiva de Smolka (2003), que enfatiza a importância das interações discursivas para a aprendizagem da língua escrita.

Os dados coletados demonstram que as atividades com jogos cênicos ampliam as possibilidades de expressão e compreensão textual das crianças. A ludicidade e a dramatização criam contextos autênticos para a alfabetização, tornando o aprendizado mais envolvente e relevante. Dessa forma, o jogo dramático proporciona situações nas quais as crianças experimentam usos sociais da linguagem e testam hipóteses sobre a escrita.

Como destaca Shulman (1992, p.76),

cada caso é um fórum para apresentação e exame crítico de princípios teóricos e abordagens alternativas, levando em consideração os limites e as complexidades da situação de sala de aula [...]. Eles oferecem oportunidades para que professores e seus estudantes testem seu conhecimento de teoria com a prática.

Assim, ao se analisarem os efeitos do jogo simbólico na alfabetização, percebe-se que não se trata apenas de uma atividade lúdica, mas de um espaço no qual as crianças experimentam usos sociais da língua e testam hipóteses sobre a escrita.

Segundo Spolin (2008), os jogos teatrais possuem uma estrutura que transforma a relação tradicional entre professor e aluno, deslocando o papel do professor de detentor do conhecimento para mediador de problemas a serem resolvidos coletivamente. A autora explica que dentro de um jogo, [o professor] somente propõe o problema, pois a busca de solução é feita por todo o grupo. Sendo assim, não há, nessa situação, o detentor das respostas, mas a resposta pode ser dada por todos (Spolin, 2008, p. 25).

Essa visão converge com a abordagem freireana (2019), na qual o processo educativo se baseia na construção coletiva do conhecimento, estimulando a reflexão crítica e o diálogo como pilares essenciais da aprendizagem.

Os jogos dramáticos favorecem a formação de sujeitos críticos e abertos à cooperação, pois estabelecem desafios a serem superados coletivamente, promovendo a interação e a criatividade. A resolução de problemas dentro do jogo não é um exercício solitário, mas um processo no qual os participantes negociam sentidos, improvisam e experimentam diferentes possibilidades. Como destaca Spolin (2008, p. 29),

os jogos teatrais podem trazer frescor e vitalidade para a sala de aula. As oficinas de jogos teatrais não são designadas como passatempo do currículo, mas sim como complementos para aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

No contexto da alfabetização, essa abordagem fortalece a relação entre oralidade e escrita, criando situações em que as crianças são convidadas a narrar, dramatizar e registrar suas experiências. Os registros do diário de campo indicam que, ao assumir diferentes papéis e interagir em situações imaginárias, as crianças ampliam seu repertório linguístico e sua capacidade de expressão. Esse processo favorece não apenas a aprendizagem da escrita, mas também o desenvolvimento da argumentação e do pensamento crítico.

Além disso, os jogos dramáticos permitem que os alunos experimentem a língua de maneira sensível e significativa, ao invés de apenas memorizá-la. A improvisação e a intuição, características centrais dos jogos teatrais, são essenciais para a aprendizagem, pois permitem que os estudantes explorem a linguagem sem receio do erro. Como afirma Spolin (2008, p.33), "o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente." Esse aspecto se reflete diretamente na alfabetização, pois a construção do conhecimento linguístico ocorre em um processo interativo e colaborativo.

Os episódios analisados nesta pesquisa demonstram que, ao se levarem os jogos teatrais para a sala de aula, não apenas a experiência escolar das crianças se enriquece, como também se ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem da língua escrita. Em vez de um ensino mecânico e baseado na reprodução, a ludicidade abre espaço para que os alunos construam conhecimento de maneira participativa, crítica e significativa. Dessa forma, o jogo dramático se consolida como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de tornar a alfabetização mais dinâmica e envolvente.

Os jogos dramáticos também transformam o papel do professor na sala de aula. Em vez de transmitir respostas prontas, ele se torna um mediador, propondo desafios e conduzindo reflexões para que os alunos construam coletivamente o conhecimento. Como explica Spolin (2008, p. 34), "o professor propõe o problema, mas a solução emerge do grupo." Essa estrutura participativa reforça a concepção de Paulo Freire (2019) sobre o par educador-educando, através do qual o aprendizado ocorre de forma dialógica e colaborativa.

Além disso, essa metodologia estimula a construção da narrativa coletiva, na qual as crianças precisam negociar sentidos, ajustar discursos e compreender a linguagem como um fenômeno social. Como destaca Smolka (2003), as interações discursivas são fundamentais para a aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, a oralidade e a escrita se entrelaçam no processo de alfabetização, tornando-se partes integradas do desenvolvimento infantil.

3.4. A oralidade e a escrita em diálogo

A análise dos registros também aponta para a relação intrínseca entre oralidade e escrita no contexto dos jogos dramáticos. Durante as interações em cena, as crianças recorrem à fala para estruturar narrativas, negociar significados e expressar intenções, o que, por sua vez, se reflete na produção escrita. Smolka (2003) argumenta que a alfabetização deve ser compreendida como um processo discursivo, no qual a escrita se insere em práticas sociais significativas.

No decorrer das atividades, foi possível observar crianças que, inicialmente, apresentavam resistência à escrita, mas que, ao participarem dos jogos dramáticos, passaram a produzir textos espontaneamente, motivadas pelo desejo de registrar suas falas e ações. Esses registros reforçam a ideia de que a alfabetização, quando mediada por experiências significativas, ultrapassa a mera memorização de letras e palavras, tornando-se um processo dinâmico e interativo. Nesse sentido, Goulart (2013) destaca que a aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimento de novas realidades, associadas a diferentes áreas do saber e modos de organização social. Ensinar e aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura escrita, proporcionando não apenas o domínio do código escrito, mas o acesso ao mundo da escrita dentro e fora da escola.

Essa perspectiva está de acordo com o que foi observado nos jogos dramáticos, pois, ao serem convidadas a participar ativamente da construção das narrativas, as crianças tiveram acesso a novas formas de interação com a língua escrita, ampliando suas possibilidades de uso.

Escrever, assim, deixa de ser um exercício isolado e passa a ser compreendido como uma ferramenta social, o que favorece a apropriação significativa desse conhecimento.

Nesse sentido, Mizukami (1996) oferece uma lente fundamental para compreender as práticas em sala de aula: as decisões pedagógicas não são aleatórias, mas articulam conhecimentos e experiências do professor em contextos específicos. No caso dessa experiência, o planejamento foi elaborado por esta pesquisadora, em diálogo constante com a professora Ângela. As trocas foram essenciais para a construção de uma proposta cuidadosa, na qual ela destacou a importância de equilibrar o envolvimento lúdico com a intencionalidade pedagógica. Esse olhar em conjunto possibilitou que as intervenções durante os jogos dramáticos fossem conduzidas de maneira sensível e intencional, respeitando-se a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

3.5. Reflexões e implicações pedagógicas

Os episódios analisados ao longo desta pesquisa revelam o potencial dos jogos dramáticos como instrumento pedagógico no processo de alfabetização. Longe de se limitarem ao campo da ludicidade, essas práticas se mostraram capazes de provocar aprendizagens significativas, aproximando as crianças da linguagem escrita por meio de contextos autênticos e afetivamente engajadores.

Ao participarem ativamente das propostas dramáticas, as crianças foram convidadas a experimentar diferentes formas de expressão — verbal, corporal, simbólica — o que favoreceu não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também a ampliação da escuta, da autoria e da reflexão sobre o mundo ao seu redor. A alfabetização, nesse percurso, deixou de ser apenas decodificação para tornar-se também experiência comunicativa e criativa.

Para que esse processo possa ocorrer de forma efetiva, é desejável que o professor disponha de um repertório pedagógico que lhe possibilite traduzir conceitos e estruturar experiências de aprendizagem potencialmente acessíveis aos alunos. Como destaca Shulman ([1987], 1992), o conhecimento de conteúdo pedagógico possibilita ao professor representar ideias de modo a serem compreendidas pelos estudantes, promovendo um ensino que não se limita à transmissão de informações, mas à construção ativa do conhecimento. No contexto dos jogos dramáticos, essa mediação se torna ainda mais relevante, pois cabe ao professor criar condições para que as crianças se apropriem da linguagem escrita dentro de situações que fazem sentido para elas.

Além do domínio sobre os conteúdos e suas transposições didáticas, promover experiências produtivas para os alunos exige compreender como as crianças pensam, interagem e constroem significados. Como afirma Darling-Hammond (1997, p. 295), o conhecimento sobre desenvolvimento infantil permite que o professor escolha as melhores estratégias de motivação e mediação, favorecendo a aprendizagem em suas múltiplas formas. Nas cenas observadas, a aproximação entre oralidade e escrita foi potencializada justamente porque a mediação docente esteve atenta às singularidades do grupo, oferecendo suporte e encorajamento sem engessar o processo criativo das crianças.

Outro aspecto fundamental é reconhecer as diferenças que compõem a trajetória de cada aluno. Como apontam os estudos sobre ensino centrado no estudante, compreender a diversidade cultural, linguística e social dos aprendizes é essencial para identificar desafios e potencialidades no processo de alfabetização. Isso implica, como ressalta Darling-Hammond (1997), interpretar o currículo sob a perspectiva dos próprios alunos, identificando suas dificuldades e preferências, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada. Nesse sentido, os jogos dramáticos demonstraram ser um recurso expressivo e dinâmico, pois permitiram que as crianças trouxessem suas próprias experiências e referências para as cenas, transformando-as em matéria-prima para a construção do conhecimento.

Ao longo das atividades, ficou evidente que o engajamento das crianças na construção das narrativas dramáticas não se restringiu à dimensão lúdica, mas se estendeu ao desejo genuíno de registrar suas ideias por meio da escrita. Esse movimento reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem oralidade e escrita de maneira orgânica, respeitando os tempos e os processos individuais de aprendizagem.

Dessa forma, os dados aqui analisados reafirmam a necessidade de um ensino que articule ludicidade e intencionalidade pedagógica, favorecendo um ambiente alfabetizador que seja, ao mesmo tempo, desafiador e acolhedor. A continuidade dessa investigação poderá oferecer novas perspectivas sobre o papel dos jogos dramáticos na alfabetização, bem como aprofundar reflexões sobre o papel do professor na construção de um ensino verdadeiramente dialógico e significativo.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL: UM PALCO PARA A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

No palco dos mestrados profissionais, o Produto Educacional (PE) é mais do que um artefato de finalização de pesquisa: ele é expressão concreta de um processo formativo que entrelaça prática, teoria e compromisso social. De acordo com a Portaria Normativa nº 17/2009 da CAPES,³⁰ o PE constitui-se como um objeto de aprendizagem que deve responder aos desafios do cotidiano educacional, podendo assumir formatos diversos, desde materiais didáticos até produções artísticas, desde que contribua efetivamente para a qualificação da prática docente.

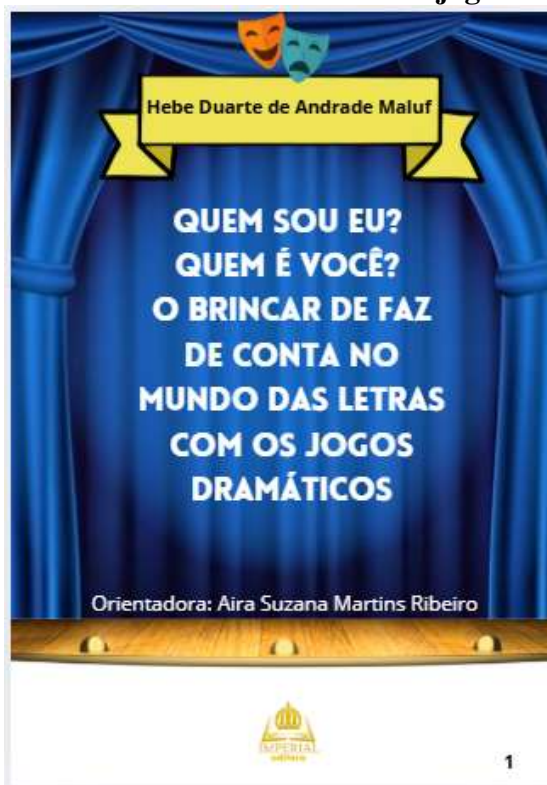
Zaidan, Reis e Kawasaki (2020) afirmam que a elaboração do PE está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional do professor-pesquisador, uma vez que permite a sistematização e reflexão crítica sobre sua trajetória. Para os autores, trata-se de um percurso de escuta e consciência, que fortalece a identidade docente por meio da análise de sua própria prática. Nessa perspectiva, o Produto Educacional não se dissocia da pesquisa: ele é seu desdobramento vivo.

Neste trabalho, o PE apresentado é o *e-book* intitulado "Quem sou eu? Quem é você? O brincar de faz de conta no mundo das letras com os jogos dramáticos", uma proposta voltada aos professores alfabetizadores que desejam habitar a sala de aula como um espaço de escuta, ludicidade e invenção. Inspirado nas práticas da autora-pesquisadora, no fichário de Viola Spolin (2008)³¹ e em vivências reais com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, o *e-book* convida os educadores a (re)pensarem sobre a alfabetização a partir do corpo, da emoção e do jogo.

³⁰ A Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamenta os mestrados profissionais no Brasil, definindo-os como cursos de pós-graduação stricto sensu voltados à formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado de trabalho e dos diferentes setores da sociedade. A norma prevê, entre outros elementos, a obrigatoriedade da produção de um Produto Educacional como resultado da pesquisa desenvolvida, o qual deve apresentar aplicabilidade prática e potencial de transformação no campo de atuação do mestrando.

³¹ Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin é uma coletânea de jogos teatrais organizados originalmente como cartões de atividades pela própria autora, a partir de sua experiência com teatro improvisacional e educação artística. A edição brasileira, publicada em 2008, apresenta um conjunto de propostas que visam desenvolver a espontaneidade, a expressão corporal e o jogo coletivo, promovendo o aprendizado por meio da vivência e da criatividade. Spolin (1906 – 1994) é reconhecida por sua contribuição à pedagogia do teatro e por inspirar práticas educativas que integram arte, linguagem e formação humana.

Figura 33 - Capa do Produto Educacional “Quem sou eu? Quem é você? O brincar de faz de conta no mundo das letras com os jogos dramáticos”



Fonte: acervo da autora (2024)

Mais do que um conjunto de atividades, o PE é um convite à cena: cena pedagógica, sensível e compartilhada. Nele, os jogos dramáticos atuam como protagonistas no enredo da alfabetização dialógica — aquela que, conforme propõe Smolka (2008), se constitui como prática discursiva, em que a criança aprende a ouvir e a compreender o outro pela leitura, e a dizer sua palavra pela escrita. Nessa travessia, vida e linguagem se entrelaçam.

4.1 O PE como canal de diálogo e formação entre pares

O PE não foi concebido como produto fechado e pronto, mas como uma peça em constante montagem. Sua função primeira é abrir um canal de escuta e diálogo com os pares: professores e professoras que, em diferentes cantos da escola pública brasileira, enfrentam os desafios do ensino com criatividade, coragem e esperança. O *e-book* nasce do cotidiano escolar, mas é também devolvido a esse contexto — como pergunta, como partilha, como gesto formativo.

Para essa construção, a pesquisa assumiu a metodologia dos casos de ensino, conforme defendem Shulman (1986) e Mizukami (2000). Os casos são relatos contextualizados de situações reais vividas em sala de aula, que servem como ponto de partida para reflexão crítica,

análise coletiva e desenvolvimento profissional. Ao divulgar as vivências pedagógicas, o caso de ensino oferece ao educador um espelho sensível, no qual ele possa se reconhecer, se confrontar e se (re)inventar.

A estrutura do *e-book* dialoga com essa perspectiva; as propostas nele apresentadas são fundamentadas nas vivências construídas ao longo da pesquisa de campo, mas não se apresentam como cenas narradas ou relatos descritivos — estes estão detalhados na seção “Encenando saberes: um olhar sobre a alfabetização nos jogos dramáticos”, o qual se debruça sobre a análise de dados. No *e-book*, as experiências foram organizadas e reelaboradas sob a forma de propostas pedagógicas abertas, que podem ser adaptadas e reinventadas conforme as realidades dos leitores-professores. A intenção é que cada educador encontre ali possibilidades de ação, ideias provocadoras e pontos de partida para construir suas próprias cenas pedagógicas, à luz do jogo dramático e da alfabetização dialógica.

Como afirmam Nóvoa (1995) e Zeichner (1993), a valorização da prática como campo legítimo de pesquisa é essencial para a transformação da escola. É nessa direção que o Produto Educacional se posiciona: não como fórmula, mas como provocação formativa.

4.2 Compromisso com a escola pública e com a escuta das margens

Durante o processo de qualificação da dissertação, ressaltou-se a importância de destacar que esta pesquisa não se volta apenas aos “quintais privilegiados” da educação, mas busca dialogar com realidades diversas, muitas vezes permeadas de desafios estruturais e sociais profundos. A escolha por trabalhar com jogos dramáticos e ludicidade parte do reconhecimento de que, em contextos vulnerabilizados, o brincar não é apenas linguagem da infância — é também forma de resistência.

Ainda que desenvolvida em uma instituição federal de reconhecida tradição, esta pesquisa não se inscreve numa lógica de excepcionalidade ou de privilégio estrutural. Ao contrário, ela emerge do compromisso ético e político com a escuta das infâncias diversas que habitam a escola pública — muitas delas marcadas por trajetórias afetadas por vulnerabilidades sociais.

O que se busca aqui não é apenas relatar experiências, mas reconhecer e valorizar todos os elementos que constituem o cotidiano escolar, sobretudo, quando este é vivido nas bordas, nas margens, nos interstícios que os números nem sempre revelam. O foco desloca-se, portanto, do lugar físico da pesquisa para a complexidade dos sujeitos que a compõem, e é com eles — e por meio deles — que este Produto Educacional ganha corpo, sentido e direção.

4.3 Nos bastidores do *e-book*: organização e proposta didática

O Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa é um *e-book* intitulado “Quem sou eu? Quem é você? O brincar de faz de conta no mundo das letras com os jogos dramáticos”. Elaborado a partir das vivências em sala de aula e fundamentado nos princípios da alfabetização dialógica, o material destina-se a professores alfabetizadores que buscam integrar a ludicidade às práticas pedagógicas cotidianas.

O *e-book* está organizado como um roteiro cênico-pedagógico: cada seção representa um ato, uma entrada em cena em que os jogos dramáticos ocupam papel central na mediação da linguagem. As propostas contidas na obra não se apresentam como modelos fechados, mas como roteiros abertos à improvisação e à reinvenção, permitindo que cada educador adapte as ideias à sua realidade, ao seu elenco e ao seu cenário escolar.

O texto de abertura, “Como tudo começou: uma jornada na alfabetização discursiva por meio da ludicidade”, apresenta as motivações da autora, os fundamentos teóricos que sustentam o PE e a defesa do brincar como direito e potência. Com base em Vygotsky (2014), Spolin (2008) e Bakhtin (2002, 2011), é traçada a compreensão de que a alfabetização se constrói na interação, no jogo simbólico, na imaginação e na palavra viva.

Seção1 – Do brincar ao escrever: o jogo dramático como caminho para a alfabetização

Figura 34 - Produto Educacional – Seção 1



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 35 - Produto Educacional – Seção 1(continuação)



Fonte: acervo da autora (2024)

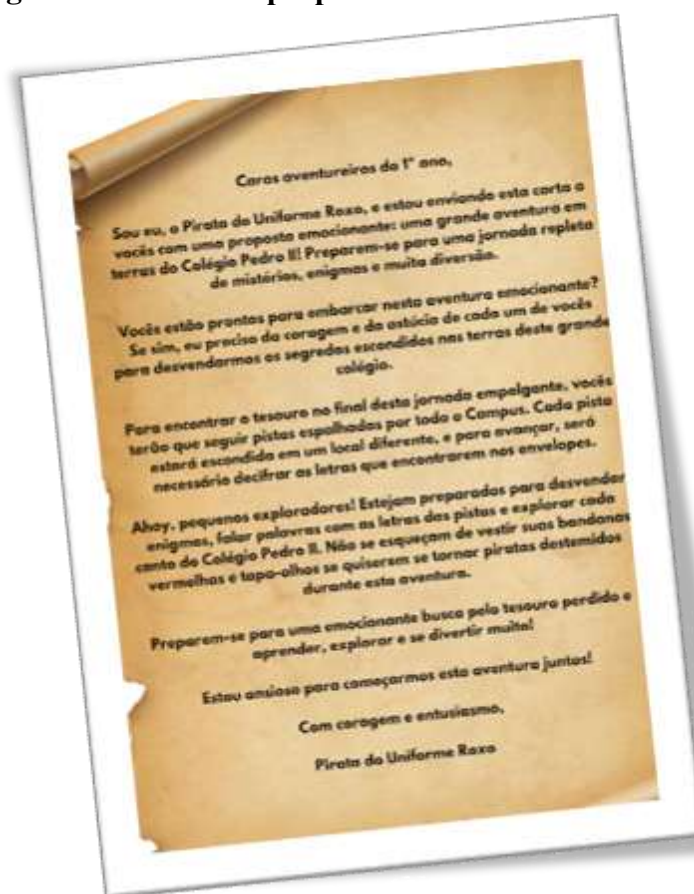
Esse primeiro ato apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a proposta. Discute-se o papel do imaginário, da expressão corporal e da mediação na construção do conhecimento. Com destaque nos jogos dramáticos como ferramentas de linguagem, propõe-se uma alfabetização associada à experiência concreta da criança e à sua produção de sentidos — com destaque à noção de discurso como encontro entre vozes.

Seção 2 – Aventura pelos mares do CPII

Duas propostas compõem esta seção:

- **Pirata do uniforme roxo: conhecendo o espaço escolar:** transforma a chegada das crianças ao 1º ano em uma exploração afetiva do ambiente escolar, promovendo o sentimento de pertencimento e familiaridade com o espaço físico e simbólico da escola, ancorado em Vygotsky (2007), Smolka (2008) e Bakhtin (2011).

Figura 36 - Carta da proposta “Pirata do Uniforme Roxo”



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 37 - Pistas utilizadas na proposta “Pirata do Uniforme Roxo”



Fonte: acervo da autora (2024)

- **Baú de palavras:** dá continuidade à exploração, agora voltada à construção de vocabulário e ao destaque dos alunos no registro de palavras significativas. Cada criança passa a construir seu próprio “tesouro linguístico”, fortalecendo a oralidade e a escrita em um contexto lúdico, sensível e coletivo.

Seção 3 – Cuidadores de brinquedo: missão especial

Este ato mergulha na afetividade e nas relações de cuidado entre as crianças. A proposta “Cuidar, brincar e escrever: aventuras com nossos amigos brinquedos” integra escrita e escuta a partir das conexões que os alunos constroem com os brinquedos e entre si. A atividade incentiva a criação de pequenas legendas e textos, a partir de imagens e cenas de cuidado. Como observa Smolka (2003, p. 61),

a construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal.

É nesse jogo simbólico e interacional que se fundamenta a proposta, valorizando a escrita como prática viva e situada.

Figura 38 - Produto Educacional – Seção 3



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 39 - Produto Educacional - Seção 3 (continuação)



Fonte: acervo da autora (2024)

Seção 4 – Caçadores de sons

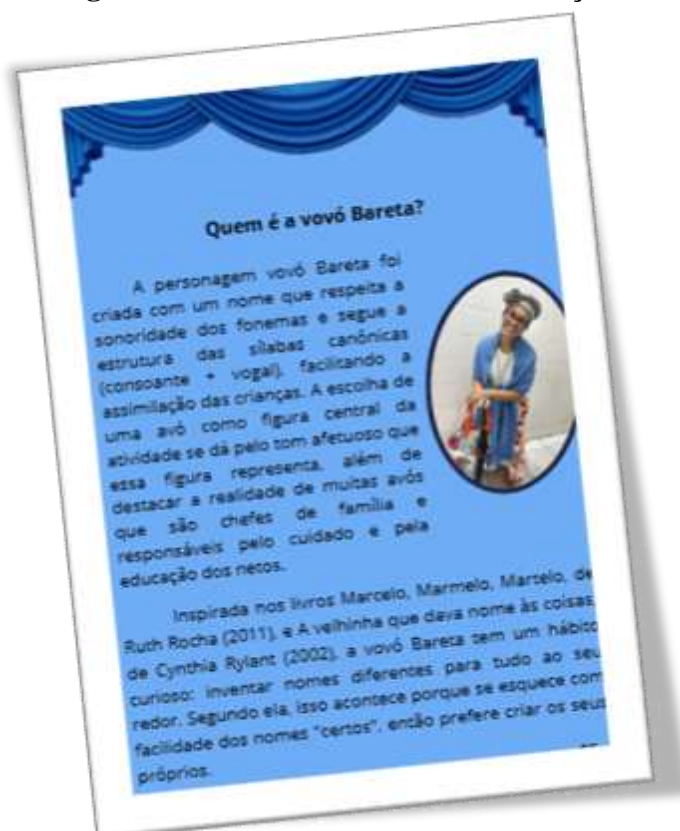
Nesta seção, o destaque está na escuta ativa e na sensibilidade sonora. “Caçadores de sons” propõe que as crianças explorem o ambiente por meio dos sons, estabelecendo conexões entre o escutado, o sentido e a linguagem. A proposta utiliza gestos, mímicas e onomatopéias para construir a expressão, valorizando o corpo como mediador da linguagem. Fundamenta-se em Spolin (2008) e Bakhtin (2011), e oferece experiências significativas de integração entre percepção, oralidade e escrita.

Seção 5 – Vamos inventar palavras!

Esta seção traz duas propostas entrelaçadas:

- **Visita da vovó Baretta:** uma personagem afetuosa e inventiva visita a sala de aula, despertando curiosidade e ativando o imaginário das crianças. Com sua forma peculiar de se comunicar, a vovó Baretta inspira o uso da língua de forma viva, polifônica e relacional, conforme preconizam Bakhtin (2011), Vygotsky (2009) e Smolka (2008).

Figura 40 - Produto Educacional – Seção 5



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 41 - Palavras inventadas pela personagem Vovó Bareta



Fonte: acervo da autora (2024)

- **Vamos inventar palavras!:** um desdobramento da presença da vovó, articulado aos conteúdos de Ciências, que propõe às crianças a criação de nomes para itens de higiene pessoal e outros objetos, estimulando a criatividade, a autoria e a exploração da língua como invenção.

O Último Ato – O brincar em cena na alfabetização

O epílogo do *e-book* retoma os princípios centrais da proposta: alfabetizar é escutar, criar, brincar e viver a linguagem com sentido. O texto reafirma que o brincar não é acessório, mas essência do processo de alfabetização. O “último ato” não marca um fim, mas uma passagem — deixando as cortinas entreabertas para que novas palavras, novas cenas e novos sentidos possam continuar sendo encenados nas salas de aula.

4.4 O minicurso como validação dialógica do Produto Educacional

No contexto dos mestrados profissionais, a devolutiva da pesquisa ao campo de atuação é um movimento formativo essencial — não apenas para validar o Produto Educacional, mas também para aprofundar o diálogo com os sujeitos que inspiraram sua criação. Nesse espírito, foi desenvolvido o Minicurso sobre Jogos Dramáticos na Alfabetização, realizado com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Eu Sou e na Escola Municipal Domingos Cegalla.

Mais do que apresentar as propostas pedagógicas do *e-book*, o minicurso buscou reunir saberes, ouvir vozes e abrir espaço para trocas significativas. As atividades se realizaram em dois encontros formativos, com duração total de 8 horas, distribuídas entre julho e outubro de 2024.

As unidades escolares escolhidas não fazem parte diretamente da trajetória docente da pesquisadora, mas foram selecionadas por uma razão igualmente significativa: o vínculo construído ao longo de sua experiência como professora da rede municipal do Rio de Janeiro. Essa vivência anterior permitiu à pesquisadora reconhecer, nas falas e nos desafios das professoras participantes, dilemas semelhantes aos que ela mesma enfrentou: salas de aula superlotadas, ausência de recursos, formações pouco conectadas à realidade concreta das práticas escolares e, de forma especialmente sensível, a presença constante da violência no entorno das unidades escolares — uma realidade que atravessa o cotidiano de professores, alunos e famílias, impondo tensões e medos que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das adversidades, o que se observa é a resistência criativa dessas educadoras, que, mesmo diante de contextos tão desafiadores, seguem comprometidas com uma prática pedagógica ética, afetiva e inventiva, na qual a ludicidade não é um luxo, mas uma necessidade. Fazer do brincar uma presença cotidiana é, nesses territórios, um gesto de cuidado e de afirmação da infância.

A escolha do EDI “Eu Sou”, especificamente, partiu do reconhecimento de que essa unidade abriga uma escuta atenta à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental — uma passagem que demanda atenção, cuidado e sensibilidade. Embora esta pesquisa, devido ao seu recorte temporal, não se aprofunde diretamente nessa temática, reconhece-se sua centralidade para a construção de uma alfabetização significativa. Como observa Mônica Baptista (2013), é necessário lançar um olhar cauteloso para essa transição, compreendendo-a como parte de um processo contínuo e não como ruptura. O brincar, nesse sentido, atua como elo entre os dois ciclos, garantindo à criança permanência de vínculos, linguagem e expressão.

Durante a qualificação da dissertação, a banca avaliadora destacou a importância de reconhecer e valorizar os territórios escolares repletos de desigualdades, bem como a atuação dos professores que estão na linha de frente da educação pública, enfrentando desafios estruturais intensos e, muitas vezes, marcados pela violência em seu entorno. Sugeriu-se, inclusive, que tais aspectos poderiam ser incorporados como campos de análise da pesquisa, dada sua relevância para o debate sobre a escola pública brasileira. Contudo, considerando o recorte temporal e metodológico deste trabalho, não foi possível aprofundar essas temáticas como eixos centrais de investigação. Ainda assim, o minicurso tornou-se um espaço potente de escuta ativa, diálogo e resistência, um gesto de formação entre pares, estruturado na coletividade e na vivência compartilhada de uma escola que, apesar das adversidades, insiste em criar, em brincar, em educar.

Como afirma Freire (1980, p. 69), “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Ao propor encontros formativos baseados na troca de experiências reais e na escuta dos saberes docentes, o minicurso se organizou como um movimento de coautoria entre professores, reforçando a dimensão colaborativa da formação.

4.4.1 Objetivos e estrutura do minicurso

A proposta formativa foi construída a partir dos seguintes objetivos:

- apresentar a pesquisa sobre jogos dramáticos e sua fundamentação teórica;

- estimular o diálogo sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;
 - refletir sobre o papel da ludicidade no processo de alfabetização;
 - experimentar práticas de jogos dramáticos aplicáveis em sala de aula;
 - promover a escuta das professoras sobre suas realidades e práticas pedagógicas.
- O minicurso foi organizado em dois encontros de 4 horas:
- **Primeira etapa (julho/2024):** exposição da pesquisa, roda de conversa inicial, dinâmicas de escuta ativa, discussão sobre ludicidade e alfabetização, experimentação de jogos dramáticos e construção coletiva de sentidos.
 - **Segunda etapa (outubro/2024):** retomada dos conceitos discutidos, socialização das experiências das participantes, novas propostas de jogos e reflexão sobre continuidade pedagógica.

Entre os dois encontros, foi mantido um canal de comunicação ativo com as participantes por meio de grupo no aplicativo *WhatsApp*, que se tornou um espaço vivo de troca, apoio e compartilhamento de práticas. A esse respeito, Anastasiou e Alves (2015, p. 87) destacam que ao possibilitar o diálogo, oficinas e encontros pedagógicos favorecem também a construção coletiva de conhecimento, “[...] num processo de ensinagem que envolve tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, indicando uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos” .

4.4.2. Escuta, trocas e saberes partilhados

A primeira etapa do minicurso contou com a presença de 16 professoras, que se mostraram profundamente disponíveis para compartilhar seus saberes, desafios e inquietações. Logo na abertura, uma atividade de nuvem de palavras utilizando a ferramenta *Mentimeter* estimulou as participantes a expressarem suas associações com o termo “jogos dramáticos”. A partir dessas percepções iniciais, foi possível desconstruir concepções cristalizadas — como a ideia de que apenas professores de teatro podem utilizar jogos — e apresentar os jogos dramáticos como linguagem possível e potente dentro da sala de aula.

Figura 42 - Nuvem de palavras gerada a partir da participação das professoras

O que lhe faz lembrar a expressão "Jogos dramáticos"?

34 responses



Fonte: acervo da autora (2024)

As trocas revelaram realidades marcadas por diversos entraves: o peso do currículo engessado, a insegurança provocada pelo contexto social, a sobrecarga emocional e física da docência, e a escassez de formações que dialoguem com o cotidiano. Ainda assim, o brilho nos olhos ao falar de suas crianças e de suas práticas revelou o compromisso ético e afetivo dessas educadoras com a construção de um ensino significativo.

A escuta dos sujeitos e o movimento de ressignificação das experiências formativas que ocorreram durante o minicurso remetem ao que nos diz Freire (1980) e também à ideia de cena como espaço pedagógico. Para além do conteúdo apresentado, a cena se construiu pelos múltiplos sentidos que os sujeitos foram criando no fluir das interações, das relações sociais e dos saberes vividos, como bem defendem Freire (1980) e Vygotsky (2007).

Figura 43 - Registro do minicurso sobre jogos dramáticos na alfabetização



Fonte: acervo da autora (2024)

Figura 44 - Registro do minicurso sobre jogos dramáticos na alfabetização



Fonte: acervo da autora (2024)

4.4.3. Uma formação em rede: continuidade e retroalimentação

A segunda etapa do minicurso foi pensada a partir das contribuições e vivências compartilhadas entre julho e outubro. O grupo no *WhatsApp* permaneceu ativo e tornou-se um território de formação continuada espontânea, em que as professoras trocaram ideias, fotos de atividades, tiraram dúvidas e ofereceram apoio mútuo. O espaço virtual, inicialmente criado como canal de comunicação prática, foi rapidamente ressignificado como espaço de escuta, acolhimento e elaboração coletiva da prática docente.

As mensagens trocadas ao longo dos meses revelaram afetos, desabafos, conquistas e frustrações, compondo um retrato sensível das condições em que se dá a alfabetização nas escolas públicas — e da potência que emerge quando as professoras se sentem escutadas.

“Professora Aline: Fiz a proposta com meus pequenos hoje. Eles criaram nomes para os objetos da sala e até fizeram plaquinhas. Fiquei emocionada. Eles estavam tão envolvidos... senti que a sala era deles, de verdade.”

“Professora Carla: Hoje não consegui aplicar nada. A escola ficou sem luz, e houve tiroteio no entorno. Mas estou com o baú de palavras pronto. Amanhã, se tudo estiver calmo, quero tentar. Obrigada por nos lembrar que brincar é resistência.”

“Professora Janaína: Nunca pensei que conseguiria propor um jogo dramático. Sempre me achei travada para essas coisas. Mas hoje me vi entrando no personagem com eles. Foi mágico!”

“Professora Lúcia: Percebo que quando a gente brinca com eles, eles nos olham diferente. Como se dissessem: ‘ainda posso ser criança aqui’. Acho que essa transição não precisa ser dura.”

Esses registros ilustram como a proposta do minicurso foi ganhando corpo e sentidos para além das horas formais de formação, tornando-se parte da rotina reflexiva e emocional das educadoras. Como define Kolb (1984, *apud* Vaillant & Garcia, 2000), a aprendizagem pela

experiência se realiza quando a vivência é refletida, transformada e ressignificada em ação — exatamente como ocorreu ao longo desse percurso.

4.5 Um ato em aberto: reverberações do Produto Educacional

O Produto Educacional apresentado ao longo desta seção não se configura como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida para novas cenas pedagógicas. Mais do que propor atividades, o *e-book* se estrutura como um convite ao professor: que ele possa experimentar, reinventar e significar a alfabetização a partir do jogo dramático, da escuta atenta e da relação viva com as infâncias.

Ao ser validado em campo, por meio do minicurso realizado com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro, o PE revelou sua força como instrumento de formação entre pares, de escuta das margens e de resistência pedagógica. As falas e relatos das professoras demonstraram que há desejo de transformar a prática, mesmo em contextos impregnados de violências, burocracias e escassez. O jogo, nesse cenário, se apresenta como gesto de reencantamento do cotidiano escolar, como possibilidade de devolver à criança o direito de ser ouvida, imaginada e acolhida.

A construção do PE, portanto, reafirma a importância da formação docente como processo dialógico e situado, sensível às singularidades de cada território e de cada sala de aula. Ao unir teoria, experiência e escuta, este Produto Educacional se inscreve como mais um ato no grande palco da educação: um ato que não se encerra, mas que convida o professor-leitor a continuar a escrita da cena seguinte.

5 AO CAIR DO PANO, A PALAVRA DANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM BRINCAR QUE ALFABETIZA

As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas. Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou. Uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada.
(Mario Quintana)

Encerrar esta dissertação é como encerrar um jogo de faz de conta: as luzes se apagam, as vozes silenciam, os corpos repousam — mas algo continua ecoando. As perguntas permanecem, como pequenas fagulhas no escuro. Tal como no teatro, o fim da cena não é o fim da história. Talvez, seja apenas um novo começo.

Toda a caminhada partiu de uma indagação inquieta, nascida entre sorrisos, tropeços, improvisos e gestos: como os jogos dramáticos podem facilitar o processo de alfabetização dialógica no 1º ano do ensino fundamental no Colégio Pedro II? Essa pergunta, mais do que orientar, provocou. Foi o ponto de partida de uma jornada que se revelou investigativa, formativa e profundamente afetiva. A pesquisa teve como objetivo geral investigar o processo de alfabetização linguística no 1º ano do ensino fundamental por meio de jogos dramáticos — e essa investigação não se deu de forma neutra ou distante, mas com o corpo presente, com os sentidos atentos e com a escuta aberta ao que emerge das experiências escolares.

No primeiro ato desta trajetória investigativa, *Entre cortinas e caminhos: a cena da pesquisa em movimento*, foi tecido o pano de fundo que sustenta a pesquisa. Ali, vieram à tona as razões que impulsionaram a autora a escolher esse caminho: lembranças do chão da escola, vivências docentes marcadas por encontros e desafios, e o desejo profundo de produzir uma pesquisa comprometida com a infância e com o direito à linguagem.

Em seguida, o capítulo dedicado à *Fundamentação teórica* lançou luz sobre os autores que embasam a investigação. Com apoio de pensadores como Smolka (2003, 2008), Goulart (2017), Vygotsky (2007, 2009, 2014), e Spolin (2005, 2008, 2017), refletiu-se sobre a alfabetização na perspectiva discursiva e sobre os fundamentos do jogo dramático como prática pedagógica. Bakhtin (1997, 1998, 2002, 2011, 2015), ainda que não trate diretamente da alfabetização, contribui com uma compreensão filosófica da linguagem como fenômeno social e ideológico, essencial para pensar a criança como sujeito ativo nos processos de significação. Assim, rompe-se com modelos centrados na decodificação e compreende-se a linguagem como prática social. Alfabetizar, nesse campo de sentidos, é escutar a criança como autora e reconhecê-la sujeito de expressão e criação de sentidos

A cena seguinte, apresentada em *O descortinar da pesquisa: cenário, enredo e caminhos teórico-metodológicos*, revelou o contexto da investigação e a escolha por uma metodologia qualitativa, centrada nos casos de ensino, conforme Mizukami (2000). A turma 100 do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão I, e a professora Ângela compuseram o cenário vivo em que a pesquisa se desenrolou. A metodologia adotada valorizou a riqueza do cotidiano escolar, permitindo refletir a partir do vivido.

Com intensidade poética e narrativa, Encenando saberes: um olhar sobre a alfabetização nos jogos dramáticos conduziu o leitor pelas experiências concretas com as crianças. Ali, onde o corpo se movimenta, a linguagem se inventa. As propostas realizadas com a turma — como o Pirata do Uniforme Roxo, O Tesouro das Palavras e Caçadores de Sons — foram mais que atividades escolares: foram cenas partilhadas de criação e autoria, nas quais a alfabetização se fez ato de significar.

Cada uma dessas vivências revelou a potência da linguagem em seu estado mais vivo: lugar de encontro, de autoria e de invenção. Quando Rafael, ao som da chuva, lembrava da mãe; quando Isabela se emocionava ao pensar na corujinha ignorada; quando Pedro se arriscava a escrever "SCOVIDA" — não estávamos apenas diante de crianças em processo de alfabetização, mas de sujeitos em ato de significar o mundo. O jogo dramático, nesses contextos, não foi um acessório metodológico: foi a própria linguagem em movimento. Além dessas cenas, experiências como a visita da Vovó Baretta e a criação de palavras inventadas nos encontros seguintes revelaram que a escrita pode emergir do afeto, da escuta e da invenção. Mesmo diante das inseguranças e resistências, as crianças se mobilizaram: criaram, escreveram, reinventaram o mundo com as letras que podiam e queriam usar.

Por fim, O produto educacional: um palco para a construção da linguagem apresentou o e-book *Quem sou eu? Quem é você?* O brincar de faz de conta no mundo das letras com os jogos dramáticos. Esta produção se configura como um gesto de partilha, uma continuidade da pesquisa que ultrapassa os muros da escola e chega a outras salas, outras professoras, outros contextos. Pensado como obra em permanente construção, o produto educacional reafirma que a alfabetização pode — e deve — ser uma experiência viva, inventiva e situada.

As vivências com as crianças da turma 100 não cabem nos quadros fixos de teorias ou nas exigências burocráticas das políticas educacionais. Foi preciso brincar para entender. Foi preciso jogar para significar. A linguagem se mostrou em seu estado mais vivo: lugar de disputa, de criação, de múltiplas vozes que se cruzam e se constituem mutuamente. Cada enunciação trazia o gesto de quem se arriscava a dizer, a nomear o mundo com suas próprias palavras. Era

nesse lugar de enunciação que as crianças se lançavam — dizendo com o corpo, escrevendo com a alma, inventando com alegria.

A escrita, para elas, não era uma obrigação imposta, mas uma forma de deixar marcas — marcas da sua história, dos seus afetos, das suas fantasias. E nesse jogo compartilhado, a escola se transformava: tornava-se espaço vivo, onde se brincava de aprender e se aprendia a brincar.

O corpo, nesse percurso, não foi esquecido. Estava presente em tudo. Não há como pensar alfabetização sem considerar os corpos que sentem, que se movem, que têm vontades. O jogo, em sua forma mais pura, revelou-se como força que desperta a vitalidade e a curiosidade. Nos encontros cotidianos, os jogos dramáticos não foram apenas instrumentos pedagógicos — foram terreno fértil, espaço de afetos, estruturas vivas em que a escuta era cultivada. Era ali que as crianças podiam mover e ser movidas, ouvir e ser ouvidas, criar e se recriar.

A imaginação, também, teve papel essencial nesse processo. Ao permitir que as crianças ultrapassassem o que estava dado, ela lhes ofereceu a chance de reinventar o cotidiano, de atribuir novos sentidos ao que parecia imutável, de aprender com todos os sentidos. A linguagem, assim, não se limitava ao espelho do real — ela se tornava caminho para o novo.

A convivência diária com os(as) estudantes fez emergir algo potente: a reinvenção das práticas pedagógicas, a construção de novas estratégias e a centralidade da ludicidade como pilar da alfabetização. A escrita, nesse contexto, não era apenas uma habilidade a ser adquirida, mas parte do próprio processo de conhecer e de se fazer no mundo. E ali, entre jogos, conversas e escritas, a escola se transformava num lugar de escuta verdadeira e de invenção coletiva.

Ao olhar para o percurso trilhado, reafirma-se que esta pesquisa não se propôs a encerrar discussões. Ao contrário: buscou abrir janelas. Em tempos de padronizações e prescrições, reafirmar o brincar, o corpo, a escuta e a autoria como fundamentos da alfabetização é um ato político e poético. É dizer que as crianças têm direito a uma escola que as escute, que as desafie e que celebre suas invenções. É afirmar que a linguagem não se ensina — ela se compartilha. E que ninguém aprende a escrever sem antes ter sido lido com afeto.

Que se possa continuar brincando, mesmo depois que a cortina se fecha.

Que a palavra siga dançando em cada gesto, em cada olhar, em cada escuta.

E que o ensinar e o aprender sigam sendo, sempre, um jogo bonito de se viver.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica Técnicas e Jogos Pedagógicos**, 11. ed. Edições Loyola, São Paulo, 2003.
- ALVES, L. F. R. **Jogo: Imaginário autorizado, imaginário exteriorizado**. In J. C. Motta (org.), *O jogo no psicodrama* (2a ed., pp. 133-143). São Paulo: Ágora, 1995.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: EdUnivel, 2015.
- AUSUBEL, David. Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, David. Paul **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva**. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- AUSUBEL, David. Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed., São Paulo: HucitecAnnablume, 2002.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BAKHTIN, M. (V. N. VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2014.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 8, p. 6-16, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2019685>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- BAUER, Rogério Luís. **Os jogos teatrais como potencialidade para a alfabetização na perspectiva discursiva: dos ensaios ao processo de cri(ação) de professoras e crianças protagonistas**. 09/12/2021 160 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central –UFMT.
- BENJAMIN, Walter (2002). **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades. 1984.

BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, seção 1, p. 20. n. 248, 29 de dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação 24 (2), p.103-116, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado de brincar: depoimento**. [Março, 2010] São Paulo: Revista Nova Escola. Entrevista concedida a Thaís Gurgel.

COLÉGIO PEDRO II. **Memória Histórica do Colégio Pedro II**. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>>. Acesso em 09/01/2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional (2017-2020)**. 2017. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>>. Acesso em 09/01/2025.

COLÉGIO PEDRO II. **CPII em números**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2021a. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros. Acesso em: 10/01/2025.

COLÉGIO PEDRO II. **Apresentação. Programa de mestrado profissional em práticas de educação básica**. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/>. Acesso em 20/02/2025

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

CORAIS, Maria Cristina. A linguagem na vida, a vida na linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecília M.A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus. 2015.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. 31/07/2018 386 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DARLING-HAMMOND, l. **The right to learn – a blueprint for creating schools that work**. San Francisco. Jossey-Bass Publishers, 1997.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá

- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FRÖEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Tradução de Álvaro Cabral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**. In: SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes, 2001, p.116.
- GOULART, Aldgueri Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: Discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set/dez. São Paulo: Anped. 2006.
- GOULART, Aldgueri Cecília; WILSON, Victoria. **Alfabetização, Linguagem e Discurso: uma entrevista com a professora dra. Cecília Goulart**. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 11, p. 167-175, 2017.
- GOULART, Cecília M. A.. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. *In.*: FREITAS, M. T. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 69-93.
- GOULART, Cecília M. A.. **Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica**. *Raído (Online)*, v.8, p.157-175, 2014b.
- GOULART, Cecilia M. A. Para início de conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. In: GOULART, Cecilia M. A.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina (orgs.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 13-45.
- GOULART, Cecília M. A.; CORAIS, Maria Cristina. (2020), Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *Bakhtiniana: Revista De Estudos Do Discurso*, 15(4), 76-97. <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>
- HORTÉLIO, Lydia. **Sonho com o tempo em que poderemos falar em integração nacional através da cultura da criança: depoimento**. [2010] São Paulo. *Criança e Consumo - Entrevistas*. vol. 5: A Importância do Brincar - Projeto Criança e Consumo - Instituto Alana

HORTÉLIO, Lydia, REYES, Yolanda. **No caminho da leitura: A importância das palavras, das narrativas, e do brincar na primeira infância.** In: Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras. / Dolores Prades [Editor]. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, R.O.V. **Metodologia do ensino para teatro.** Campinas: Papyrus, 2001.

JAPIASSU, R.O.V. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2007.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais.** 4 edição. São Paulo: Perspectiva. 2001.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira da Educação, (19): 20-28. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília:LiberLivro 2010.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola.** Curitiba, PR: Crv, 2017.

MARQUEZ, Emma Nain Rodriguez. **O jogo dramático no ensino fundamental I: um caminho para a experiência da participação infantil.** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores – tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, M. G. N. **Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência.** In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (org.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papyrus, 2000, p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 18/01/2025.

MOREIRA, Marco Antonio e BUCHWEITZ, Bernardo. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1993.

- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**, Maragogi, AL, Brasil (Vol. 8). 2003.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo, and Isabel Cristina Alves da Silva Frade, eds. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Editora Oficina Universitária, 2014.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução: Antonio Carlos Braga. 2.ed. São Paulo: Escala, s/d.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC. 2010.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O Lúdico e a Construção do Sentido**. Revista Sala Preta n.1. Departamento de Artes Cênicas, ECA-USP, São Paulo, 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Sinais de teatro-escola**. Revista Humanidade. n 52, nov. 2006. P. 109-115.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Scipione. 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução de Delfim Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. Paris: Cedic, 1985.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução Silveira, Cássia Raquel. São Paulo: Cosac Naify. 2009.
- SABINO, Fernando. **O Encontro Marcado**. Editora Record. 79ª edição. 2005.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF - UFRGS, 1994.
- SHULMAN, Judith. H. **Case methods in teacher education**. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992

SHULMAN, Judith H. **Happy Accidents: cases as oportunities for teacher learning**. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002.

SHULMAN, Lee. S. **Those who understand knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, Washington D.C., v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1 p. 1-22, 1987

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Maria Tereza Esteban. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 139–159.

SHULMAN, Lee S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 3-36.

SILVA, Amirtes Menezes de Carvalho e. **A Ação Pedagógica do Teatro**. Campo Grande: UFMS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

SILVA, Joana Izabel da. **Misterioso, mas não indecifrável**: um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Teatro), Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo. Summus Editorial. 1978.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A alfabetização como processo discursivo**. 1987. Tese de Doutorado. [sn]

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura**. In: SMOLKA, Ana Luiza e GÓES, Maria Cecília R. de (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2003. p.33-61.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50), p. 99-122, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2368/50_dossie_smolka_alb.pdf. Acesso em: 09/09/2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. Campinas -SP Cortez. 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. de. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

- SOARES, Magda, **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SPOLIN, Viola. **Improvisation for the theater: A handbook of teaching and directing techniques** (3rd ed.). Northwestern University Press. 1999.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. [tradução Ingrid Dormien Koudela] São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- VAILLANT ALCAIDE, Denise Elena; MARCELO GARCÍA, Carlos. ¿ **Quién educará a los educadores? Teria y práctica de la formación de formadores**. Montevideo: Productora, 2000.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente. Coleção Psicologia e Pedagogia**. Tradução José Cipolla Neto, et. al. São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- YOZO, R.Y.K. **100 jogos para grupos**. São Paulo: Agora, 1996.
- ZABALZA, M. **Didática da educação infantil**. Lisboa: Edições Asa. 1992.
- ZAIDAN, Suely; REIS, Daniela Aparecida Ferreira; KAWASAKI, Tatiane Ferreira. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 23 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i35.1707>.
- ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. In: PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio (Org.). **Repensando a ação pedagógica: uma abordagem profissionalizante**. Lisboa: Educa, 1993. p. 15–30.

APÊNDICES

APÊNDICE A –ATIVIDADE DE ESCRITA DA PROPOSTA “AMIGO BRINQUEDO”



COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO I

NOME: _____ DATA: ____/____/____.

AMIGOS BRINQUEDOS APRENDENDO A CUIDAR UM DO OUTRO

OLÁ, TURMA! HOJE VAMOS LEMBRAR DE UM DIA MUITO ESPECIAL EM QUE RECEBEMOS CONVIDADOS INCRÍVEIS NA NOSSA SALA. DURANTE A VISITA, CONVERSAMOS SOBRE COMO É IMPORTANTE CUIDAR UNS DOS OUTROS E SEMPRE MOSTRAR O NOSSO MELHOR.

AGORA, OBSERVEM AS IMAGENS ABAIXO E ESCRIVAM UMA LEGENDA PARA CADA UMA DELAS, DO SEU JEITINHO, PARA REPRESENTAR O QUE ESTÁ ACONTECENDO. VAMOS USAR NOSSA CRIATIVIDADE E RELEMBRAR ESSES MOMENTOS TÃO LEGAIS!









APÊNDICE B –ATIVIDADE DE LEITURA DA PROPOSTA “CAÇADORES DE SONS”



COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO I

NOME: _____ DATA: ____/____/____.

CAÇADORES DE SONS

OLÁ, TURMA! HOJE VOCÊS SE TORNARAM “CAÇADORES DE SONS”. LEMBRAM DOS SONS QUE ESCUTAMOS DURANTE NOSSA AVENTURA? AGORA É HORA DE LEMBRAR COMO SE SENTIRAM AO OUVIR CADA UM DELES.

PARA CADA SOM, VOCÊS **PINTARÃO**, COM AS CORES QUE MAIS GOSTAREM, A PALAVRA QUE MELHOR REPRESENTA O QUE SENTIRAM.

USEM A IMAGINAÇÃO E CAPRICHEM!

O QUE SENTI QUANDO OUVI O SOM DE...

❖ PÁSSAROS

CALMA

FELICIDADE

LIBERDADE

❖ BUZINA

LEVEZA

IRRITAÇÃO

ALERTA

❖ RISADA

DIVERSÃO

MEDO

ALEGRIA

❖ CHUVA

CALMA

TRISTEZA

LEVEZA

❖ SIRENE

TENSÃO

FELICIDADE

IRRITAÇÃO

❖ PALMAS

ANIMAÇÃO

MEDO

SURPRESA



APÊNDICE C – ATIVIDADE DE ESCRITA DA PROPOSTA “VISITA DA VOVÓ BARETA”



COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO I

NOME: _____ DATA: ____/____/____

VISITA DA VOVÓ BARETA



OLÁ, TURMA! HOJE VOCÊS SERÃO OS “ESCRITORES DA VOVÓ BARETA”! LEMBRAM DA VISITA DA NOSSA QUERIDA VOVÓ E DOS NOMES DIVERTIDOS QUE ELA INVENTOU PARA CADA COISA? AGORA É HORA DE AJUDÁ-LA A REGISTRAR ESSAS PALAVRAS CRIATIVAS!

QUE TAL UMA AJUDINHA? UTILIZE AS FICHAS DE SÍLABAS QUE A PROFESSORA DISPONIBILIZARÁ NO QUADRO DURANTE A ATIVIDADE.

BOM TRABALHO!





















E AÍ? PINTA A MÃOZINHA QUE INDICA O QUE VOCÊ ACHOU DO CATAPIRA
QUE A VOVÓ BARETA PRESENTEU A NOSSA TURMA?



CURTI



NÃO CURTI

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE ESCRITA - PALAVRAS INVENTADAS



COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO I

NOME: _____ DATA: ____/____/____.

VISITA DA VOVÓ BARETA PALAVRAS INVENTADAS



OLÁ, TURMINHA CRIATIVA! A NOSSA QUERIDA VOVÓ BARETA ESTÁ MUITO CURIOSA PARA SABER QUAIS NOMES NOVOS E ENGRAÇADOS VOCÊS INVENTARIAM PARA ALGUNS ITENS QUE USAMOS NO DIA A DIA, COMO A ESCOVA DE DENTE, O SABONETE E A TOALHA!

ELA FICOU SABENDO QUE VOCÊS TÊM APRENDIDO COISAS MUITO INTERESSANTES NO LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS, E POR ISSO RESOLVEU PEDIR A AJUDA DE VOCÊS PARA DAR NOMES DIFERENTES A ESSES OBJETOS.

USEM A IMAGINAÇÃO E CRIEM PALAVRAS DIVERTIDAS PARA CADA ITEM! ESCRIVAM O QUE PENSAREM NO PAPEL E, AO FINAL, VAMOS CONTAR À VOVÓ BARETA TODAS AS SUAS IDEIAS CRIATIVAS.

VAMOS LÁ, INVENTORES? BOA CRIAÇÃO

--	--

--	--

--	--



❖ AGORA É A SUA VEZ! ESCOLHA OUTRO ITEM QUE USAMOS PARA NOSSA HIGIENE, DESENHE-O E INVENTE UM NOME NOVO E CRIATIVO PARA ELE.



ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Jogos Dramáticos e alfabetização: Arte e ludicidade no significar do letrar, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. O objetivo geral do estudo é promover o processo de alfabetização linguística no 1º ano do ensino fundamental por meio de jogos dramáticos.

1. **PROCEDIMENTOS:** a sua participação ocorrerá ao longo das atividades ministrada dentro do espaço escolar, as quais abordarão o processo de alfabetização calcado na perspectiva discursiva de maneira lúdica, valorizando o universo do faz de conta por meio dos jogos dramáticos. As atividades que realizaremos, como jogos e brincadeiras, terão duração máxima de 60 minutos. Elas vão acontecer duas vezes por semana, durante o horário das aulas, dentro do Campus onde faremos a pesquisa. Essas atividades serão muito divertidas, como se fossem brincadeiras, e não vamos fazer nada que possa deixar alguém desconfortável. Se alguma criança não quiser participar de alguma atividade, ela terá o direito de escolher sem nenhum problema. Além disso, os dados sobre como as crianças estão aprendendo serão coletados de maneira especial. Antes de começarmos as atividades, vamos ver o que cada criança já sabe. Vamos realizar uma roda de conversa para as crianças compartilhem suas experiências com a língua, destacando sobre o que elas já aprenderam e claro, os assuntos que mais lhes agradam para entendermos como estão na etapa inicial de alfabetização, bem como seus desejos para esse novo momento que se inicia. Isso vai nos ajudar a entender como os jogos dramáticos podem ajudar cada criança a vivenciar o processo da leitura e da escrita de maneira significativa.

2. **POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Todo estudo carrega consigo algum nível de risco. Nesta pesquisa, o risco é considerado mínimo. Para assegurar a minimização desses riscos, a criança ou seu responsável legal têm a liberdade de optar por interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis ou incomodados com qualquer situação que possa surgir. A pesquisadora está comprometida em intervir diante de quaisquer discussões ou comentários considerados inadequados em um contexto acadêmico de pesquisa. A desistência será respeitada sem imposição de consequências negativas, visto que a segurança e o bem-estar dos participantes são prioridade absoluta para o desenvolvimento do estudo.

3. **GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome

ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

4. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. A criança, bem como seu responsável poderão se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejarem sair da pesquisa não sofrerão qualquer prejuízo.

5. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para os participantes. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

6. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** responsável da criança receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada pelo responsável e pelo(a) pesquisador (a Vale ressaltar que por considerar que os estudantes se encontram no primeiro período de alfabetização, o(a) pesquisador(a) solicitará o registro via vídeo com a presença de duas testemunhas, o qual deverá ser falado o nome completo e sua autorização para participar da pesquisa. O(a) pesquisador(a) garante livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O acesso ao(a) pesquisador(a) Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende poderá ser pelo telefone 21 9970091-16 ou pelo e-mail hebeduarte@gmail.com. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) responsável do(a) participante	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá! Você foi convidado(a) para brincar e ajudar numa coisa legal chamada pesquisa! É como um joguinho onde queremos descobrir coisas novas como Jogos Dramáticos e Alfabetização: Arte e Ludicidade no significar do letrar. Nessa pesquisa tentaremos saber como podemos aprender a ler e a escrever de forma que todos entendam, por meio das brincadeiras de faz de conta, como os jogos de teatro.

As pessoas que vão brincar com a gente têm entre 6 e 7 anos, como você. Vamos fazer essa brincadeira chamada pesquisa na(o) Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I, e você vai fazer coisas legais, como: brincadeiras de faz de conta, caça ao tesouro, inventar palavras, jogo da imitação, criar histórias e usar fantasias divertidas. Vamos também conversar na rodinha, ouvir músicas e histórias. Mas, às vezes quando usamos o lápis, o papel, a câmera do celular para gravar, assim como o gravador, é tudo seguro, mas pode acontecer de você se sentir um pouco nervoso(a) ou desconfortável ao fazer atividades novas que serão apresentadas. Se isso acontecer, está tudo bem parar e não continuar. Queremos que você se divirta e se sinta bem durante os jogos. Vamos cuidar para que se sinta seguro e feliz. Às vezes, podem surgir coisas que não são tão legais, mas se algo der errado, você pode contar para o adulto que cuida da pesquisa ou ligar para o pesquisador principal no número (21) 99700-9116. Mas você sabia que coisas muito boas podem acontecer? Uma pesquisa pode ajudar muitas pessoas como por exemplo: aprender coisas novas de um jeito bem legal e divertido; mostrar que a escola é o lugar que podemos viver grandes aventuras e que aprender a ler e a escrever pode ser mais divertido do que parece.

Você não precisa brincar se não quiser, está bem? Ninguém vai ficar bravo(a) ou chateado(a) com você caso não queira participar e disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar com calma e depois responder. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo bem. É importante falar com quem cuida de você sobre isso, pergunta para essa pessoa o que ela acha, e fala o que pretende escolher, ser que ou não participar dessa pesquisa. Ah, e não se preocupe! Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode conversar com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

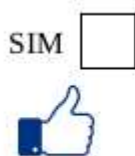
Ah, e sabe, durante uma brincadeira, você pode se sentir de um jeito diferente, feliz, pensativo, ou até um pouco confuso. Se isso acontecer, está tudo bem! Você pode falar sobre isso com o adulto que cuida da pesquisa ou com o pesquisador quando quiser. Eles vão te ajudar e responder todas as suas perguntas, sempre que precisar

E tem mais uma coisa legal: não vamos dar dinheiro nem pedir nada em troca para você participar conosco na pesquisa. Só quem cuida de você vai saber que você participou. E tudo o que você compartilhar conosco vai ser segredo, só entre nós, combinado? E quando terminarmos, vamos mostrar os resultados, mas sem contar quem são as crianças que nos ajudaram.

ASSENTIMENTO

Eu _____ ouvi a Hebe Duarte de Andrade Maluf Resende ler este termo e aceito participar da pesquisa.

Você deseja participar da pesquisa?



Fonte da imagem <https://greenpng.com/tag/joinha-png/>

Assinatura do(a) participante		Data: __/__/____
-------------------------------	--	---------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: __/__/____
----------------------------------	------------------