

METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO: LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Ilana Penina Bispo Fontes Nunes¹

RESUMO

O processo de alfabetização demanda ações pedagógicas que considerem a construção das aprendizagens, valorizando o conhecimento, as experiências e as diferentes formas de interação da criança com a leitura e a escrita, reconhecendo-a como sujeito ativo nesse processo. Neste contexto, o artigo tem como objetivo refletir sobre as potencialidades das metodologias ativas no processo de alfabetização, tendo em vista as contribuições da literatura infantil e da ludicidade para favorecer o protagonismo da criança para uma aprendizagem significativa, a partir de novas práticas pedagógicas. O estudo apresenta abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, articulada à análise reflexiva de experiências pedagógicas desenvolvidas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. A discussão fundamenta-se em estudos relacionados à alfabetização e ao letramento, à literatura infantil, à ludicidade e às metodologias ativas. As experiências analisadas envolveram atividades com letras móveis e rimas, realizadas em pequenos grupos, além de uma proposta desenvolvida a partir da obra *Diversidade*, de Tatiana Belinky, contemplando conhecimentos prévios, leitura coletiva, diálogo e produção em grupo.

A análise aponta a articulação da literatura infantil, da ludicidade e das metodologias ativas para a construção de práticas de alfabetização mais participativas, nas quais a criança se depara com um espaço para interação, formulação de hipóteses, expressão de ideias e produção de sentidos. Consta-se que o protagonismo infantil não reduz a importância do docente, mas implica uma mediação intencional para criação de condições participação e a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: Alfabetização; Literatura infantil; Ludicidade; Metodologias ativas; Protagonismo infantil.

ABSTRACT

The literacy process requires pedagogical first that regard children as active participants in the construction of their own learning, valuing their prior knowledge, experiences, and different ways of engaging with reading and writing. In this context, this article aims to reflect on the potential of active learning methodologies in the literacy process, considering the contributions of children's literature and playfulness to the development of pedagogical approaches that foster children's agency and active participation, as well as meaningful learning. The study adopts a qualitative, bibliographic approach, combined with a reflective analysis of pedagogical experiences carried out in a first-grade of Elementary School class at a municipal public school in Maricá, in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The discussion is grounded in studies related to literacy and literacy, children's literature, playfulness, and active learning methodologies. The experiences analyzed included activities involving movable letters and rhymes, conducted in small groups, as well as an activity based on the book *Diversidade*, by Tatiana Belinky, which incorporated prior knowledge, collective reading, dialogue, and group production. The analysis indicates possibilities for integrating children's literature, playfulness, and active learning methodologies in the development of more participatory literacy practices, in which children are given opportunities to interact, formulate hypotheses, express ideas, and construct meaning. It is concluded that children's agency and active participation in the learning process do not diminish the importance of the teacher's role; rather, they require intentional pedagogical mediation capable of creating conditions for participation and knowledge construction throughout the literacy process.

Key-words: Literacy; Children's literature; Playfulness; Active learning methodologies; Children's agency.

¹ Pedagoga. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Unipli e em Alfabetização, Leitura e Escrita pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: ilanapenina@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda as práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto educacional contemporâneo, considerando a necessidade de reconhecer o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. Diante das transformações sociais e culturais vivenciadas nas últimas décadas, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que ultrapassem propostas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e possibilitem maior participação dos estudantes na construção do conhecimento.

No processo de alfabetização, essa reflexão assume especial relevância, uma vez que aprender a ler e a escrever não deve se restringir à aquisição de habilidades de codificação e decodificação. Para Soares (2004), alfabetização e letramento, embora apresentem especificidades, constituem processos interdependentes e indissociáveis, uma vez que a aprendizagem do sistema convencional de escrita ocorre em articulação com as práticas sociais de leitura e escrita.

As inquietações que deram origem a este estudo emergem da prática docente em turmas de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente da observação de situações em que as propostas pedagógicas se encontravam centradas na reprodução de atividades, na cópia e na centralidade do professor como transmissor do conhecimento. Essas experiências suscitaram questionamentos acerca das possibilidades de construção de práticas que considerem a criança como sujeito ativo, valorizando seus conhecimentos prévios, suas experiências e sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a literatura infantil e a ludicidade apresentam possibilidades importantes para o trabalho pedagógico na alfabetização. A literatura pode favorecer experiências com a linguagem, a imaginação, a leitura e a produção de sentidos, enquanto as atividades lúdicas possibilitam situações de interação, criatividade e participação. Quando integradas intencionalmente ao planejamento pedagógico, essas práticas podem contribuir para que o processo de alfabetização ultrapasse atividades predominantemente mecânicas e se aproxime das experiências e dos interesses das crianças.

As metodologias ativas também se inserem nessa discussão ao proporem práticas nas quais os estudantes participam de maneira mais efetiva da construção

do conhecimento. Berbel (2011) relaciona essas metodologias ao desenvolvimento da autonomia, enquanto Moran (2015) destaca a importância de propostas que envolvam participação, investigação e aprendizagem pela descoberta. Nessa perspectiva, o professor assume uma função mediadora, planejando e organizando situações que possibilitem aos estudantes participar ativamente das experiências de aprendizagem.

A articulação entre alfabetização, literatura infantil, ludicidade e metodologias ativas apresenta, portanto, possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação e a autonomia das crianças. A experiência pedagógica apresentada neste estudo constitui uma possibilidade de refletir sobre essas relações a partir de práticas desenvolvidas no contexto da alfabetização.

Diante dessas reflexões, o estudo parte da seguinte questão de pesquisa: de que maneira a articulação entre metodologias ativas, literatura infantil e ludicidade pode contribuir para práticas de alfabetização que favoreçam a participação e o protagonismo da criança? A partir dessa questão central, busca-se também refletir sobre o papel da literatura infantil e da ludicidade nesse processo e sobre a importância da mediação docente na construção de práticas que reconheçam a criança como participante ativa de sua aprendizagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre o potencial das metodologias ativas no processo de alfabetização, considerando as contribuições da literatura infantil e da ludicidade para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam o protagonismo da criança e uma aprendizagem significativa.

ALFABETIZAÇÃO, LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE

Alfabetização e letramento como práticas sociais

A alfabetização desempenha papel fundamental na formação dos sujeitos, uma vez que a leitura e a escrita constituem instrumentos importantes para a compreensão e a participação no mundo. Esse processo envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas não pode ser compreendido apenas como a aquisição de habilidades de codificação e decodificação, pois está relacionado também às práticas sociais de leitura e escrita das quais os indivíduos participam.

O contato da criança com a cultura escrita ocorre antes mesmo de seu ingresso nas instituições escolares. Em suas experiências cotidianas, ela convive com diferentes manifestações da escrita, atribui sentidos a elas e constrói conhecimentos sobre suas funções. Nesse processo, vai elaborando suas concepções sobre a língua escrita, compreendendo diferentes funções do ler e do escrever e ampliando seus conhecimentos sobre letras, números, gêneros e diferentes portadores de textos (SOARES, 2009).

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1989), para quem o ato de ler não se limita à decodificação da palavra escrita, pois está relacionado à própria compreensão do mundo. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita não se inicia exclusivamente no espaço escolar, mas relaciona-se às experiências culturais e sociais construídas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória.

Nas sociedades contemporâneas, marcadas pela presença constante da linguagem escrita, a alfabetização não pode ser considerada um processo meramente mecânico. Smolka (2012) compreende a leitura e a escrita como formas de linguagem e interação, ressaltando que aprender a ler e a escrever envolve um trabalho simbólico. Nessa perspectiva, a língua escrita ultrapassa o domínio de um conjunto de sinais gráficos, constituindo-se como forma de expressão, interação e produção de sentidos.

Soares (2004) chama atenção para a necessidade de compreender alfabetização e letramento como processos distintos em suas especificidades, porém interdependentes e indissociáveis. A apropriação do sistema convencional de escrita desenvolve-se no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que a participação nessas práticas demanda conhecimentos relacionados ao funcionamento da língua escrita.

Nesse sentido, Soares (2009, p. 47) defende a necessidade de “alfabetizar letrando”, inserindo a aprendizagem da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais em que elas se realizam. Essa concepção desloca o processo de alfabetização de uma perspectiva centrada exclusivamente no domínio do código para uma prática que reconhece a criança como sujeito que pensa, interpreta, interage e produz conhecimentos.

A escrita, portanto, não pode ser reduzida ao registro de letras, sílabas, palavras e frases. Ferreiro (2001) chama atenção para a necessidade de

compreendê-la como um sistema de representação da linguagem, e não simplesmente como um código de transcrição das unidades sonoras. Essa perspectiva pressupõe reconhecer que a criança formula hipóteses e mobiliza conhecimentos na tentativa de compreender o funcionamento da escrita.

Da mesma forma, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe espaços nos quais as crianças possam experimentar, produzir e atribuir sentidos à linguagem escrita. Smolka (2012) destaca que as crianças aprendem a escrever escrevendo, recorrendo a diferentes estratégias durante esse processo. A escrita passa, assim, a ser compreendida como prática de linguagem e não apenas como atividade destinada à reprodução e à correção.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização requer práticas pedagógicas que reconheçam a criança como participante da construção de sua aprendizagem, respeitando seus conhecimentos, suas experiências e as diferentes formas pelas quais se relaciona com a linguagem escrita.

Literatura infantil e formação da criança leitora

A leitura constitui uma prática fundamental no processo de formação da criança, possibilitando diferentes formas de interação com a linguagem, com a cultura e com o mundo. No contexto da alfabetização, proporcionar experiências significativas de leitura implica compreender que a formação do leitor não se limita à aprendizagem da decodificação das palavras, mas envolve construção de sentidos, imaginação, interpretação e participação nas práticas sociais de leitura.

Freire (1989) destaca que a leitura da palavra está relacionada à leitura do mundo, evidenciando que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação do texto escrito. A criança chega à escola trazendo experiências, conhecimentos e diferentes formas de compreender a realidade, que podem ser mobilizados durante as práticas de leitura.

A literatura infantil assume papel importante nesse processo ao possibilitar o contato da criança com narrativas, diferentes formas de linguagem, imaginação e experiências estéticas. Entretanto, sua presença no espaço escolar não deve estar condicionada exclusivamente ao ensino de conteúdos ou à realização de atividades pedagógicas. Soares (2006) chama atenção para a necessidade de não reduzir a

literatura infantil a mero instrumento pedagógico, reconhecendo seu valor como literatura e como possibilidade de fruição e experiência estética.

Essa compreensão ganha relevância quando relacionada ao processo de alfabetização e à formação do leitor. Ângelo e Carvalho (2024), ao discutirem a literatura infantil no contexto da alfabetização das crianças, destacam sua importância no início da formação de leitores. Essa perspectiva reforça a necessidade de proporcionar, desde os primeiros anos de escolarização, experiências nas quais a criança possa estabelecer relações significativas com a leitura e com a literatura.

Trabalhar com literatura infantil durante a alfabetização, portanto, não significa utilizar uma história somente como ponto de partida para ensinar letras, sílabas ou outros conteúdos curriculares. A experiência literária pode criar oportunidades para que a criança imagine, questione, interprete, dialogue, estabeleça relações com suas experiências e construa sentidos a partir do texto.

Ao discutir a relação entre texto e leitor, Chartier (1994) possibilita compreender que os significados construídos durante a leitura se relacionam às práticas e experiências daquele que lê. Essa perspectiva contribui para reconhecer a criança não como receptora passiva de uma narrativa, mas como leitora que participa da construção dos sentidos a partir das relações estabelecidas com o texto e com suas próprias experiências.

No ambiente escolar, portanto, as práticas de leitura podem constituir momentos de encontro da criança com diferentes narrativas, favorecendo curiosidade, imaginação, expressão e interação. Especialmente no período de alfabetização, a literatura infantil pode aproximar a criança da cultura escrita sem reduzir a leitura a exercícios de identificação ou reprodução de palavras.

A literatura infantil pode, ainda, estabelecer relações importantes com a ludicidade. O universo das histórias, dos personagens, das situações imaginárias e das diferentes possibilidades de interpretação aproxima-se da capacidade infantil de criar e reelaborar experiências. Literatura e brincadeira podem, assim, constituir espaços de participação e expressão da criança.

Ludicidade, brincadeira e protagonismo infantil

A ludicidade constitui uma dimensão importante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Na perspectiva histórico-cultural, o brincar não se limita a uma atividade de entretenimento, mas constitui uma experiência por meio da qual a criança interage, cria, imagina, estabelece relações e produz significados. Como sintetiza Kramer (2007, p. 15), “As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.”

Para Vygotsky (2007), a brincadeira constitui uma atividade humana criadora. Por meio dela, a criança vivencia situações, estabelece relações com outras crianças e adultos e reelabora elementos presentes em seu contexto social e cultural. A imaginação assume papel importante nesse processo, especialmente no jogo simbólico, no qual a criança cria situações e atribui novos significados aos objetos, às ações e às experiências vivenciadas.

Nessa mesma perspectiva, Borba (2007) ressalta que o brincar não deve ser compreendido apenas como forma de incorporação de papéis sociais ou instrumento para a socialização da criança. Trata-se também de um processo dinâmico de reinterpretação do mundo. Assim, a brincadeira possibilita experiências de criação, experimentação e interação.

Entretanto, embora a importância do brincar para o desenvolvimento infantil seja reconhecida teoricamente, sua presença nas práticas pedagógicas nem sempre ocorre dessa maneira. Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança pode encontrar propostas nas quais a brincadeira perde espaço para atividades centradas no livro didático, em exercícios de fixação e em tarefas previamente determinadas pelo professor.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à utilização da brincadeira exclusivamente como recurso para ensinar ou reforçar determinado conteúdo. Wajskop (1995) problematiza essa apropriação utilitarista do brincar, uma vez que propostas excessivamente dirigidas podem limitar as possibilidades de criação e participação da criança.

Nesse sentido, a ludicidade no processo educativo não deve ser compreendida apenas como estratégia utilizada para tornar determinado conteúdo mais atraente. O brincar constitui uma experiência própria da infância e possibilita diferentes formas de expressão, interação e produção cultural. Reconhecer essa dimensão implica proporcionar situações nas quais as crianças possam fazer

escolhas, formular hipóteses, estabelecer relações, criar possibilidades e participar das experiências desenvolvidas no ambiente escolar.

Essa compreensão apresenta implicações importantes para o processo de alfabetização. A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser articulada a experiências que envolvam literatura, brincadeiras, jogos, imaginação, oralidade e diferentes formas de expressão, sem reduzir essas experiências à simples memorização de letras, sílabas ou palavras.

A relação entre ludicidade e protagonismo infantil aproxima-se, portanto, da discussão sobre metodologias ativas. Se a criança é compreendida como sujeito que cria, interpreta, questiona, experimenta e produz sentidos, a prática pedagógica precisa proporcionar condições para que essa participação aconteça efetivamente.

METODOLOGIAS ATIVAS E PROTAGONISMO INFANTIL

As metodologias ativas apresentam-se como uma possibilidade de construção de práticas pedagógicas que buscam proporcionar ao estudante participação mais efetiva na construção do conhecimento. Segundo Berbel (2011), essas metodologias podem favorecer o desenvolvimento da autonomia, criando condições para maior envolvimento dos estudantes nas situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o estudante deixa de ocupar exclusivamente uma posição de receptor das informações. As metodologias ativas pressupõem situações nas quais possa interagir, investigar, refletir, tomar decisões e mobilizar conhecimentos diante das propostas apresentadas (BERBEL, 2011; MORAN, 2015).

A adoção dessas metodologias também implica mudanças na atuação docente. O protagonismo do estudante não significa diminuição da importância do professor, mas transformação de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Moran (2018, p. 5) ressalta que “o papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente ou nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas”.

Pensar o protagonismo pressupõe reconhecer o estudante como sujeito que chega ao espaço escolar trazendo conhecimentos prévios, experiências e diferentes saberes construídos em suas relações sociais e culturais. Gemignani (2012) relaciona esse protagonismo a uma mudança na concepção de ensino e

aprendizagem e na própria prática docente, que passa a considerar o diálogo e a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

No contexto da alfabetização, essa perspectiva assume especial importância, pois reconhecer a criança como protagonista significa considerar os conhecimentos que ela já possui sobre a língua escrita, suas experiências com a leitura, suas formas de expressão, suas hipóteses e as relações que estabelece com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, mais do que utilizar determinada técnica ou recurso, compreender as metodologias ativas no processo de alfabetização implica repensar as relações estabelecidas entre professor, estudante e conhecimento, reconhecendo a participação da criança sem desconsiderar a intencionalidade e a mediação pedagógica do professor.

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa qualitativa básica do tipo exploratória e bibliográfica que busca a análise reflexiva de experiências pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização. A pesquisa bibliográfica resulta na construção de um referencial teórico relacionado a alfabetização e ao letramento, à literatura infantil, à ludicidade e as metodologias ativas.

A abordagem qualitativa foi adotada por permitir a compreensão e a interpretação das experiências educacionais apresentadas neste estudo, privilegiando os significados relacionados às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas entre os sujeitos e os processos de ensino - aprendizagem.

Além da revisão bibliográfica, o artigo apresenta uma análise reflexiva de experiências pedagógicas desenvolvidas em 2022, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Maricá, no estado do Rio de Janeiro. Essas vivências ocorreram no contexto da prática docente e não foram originalmente planejadas como procedimentos de uma pesquisa de campo.

Entre as experiências selecionadas estão as atividades de alfabetização realizadas com a turma dividida em pequenos grupos, envolvendo as letras móveis e rimas, a proposta desenvolvida a partir da obra *Diversidade* de Tatiana Belinky e o projeto anual da rede pública de ensino *Somos um Povo Novo* tendo como referência o pensamento do Darcy Ribeiro.

Para este artigo, essas experiências servem como objeto de reflexão pedagógica e são analisadas em consonância com o referencial teórico selecionado, procurando

compreender as possibilidades de articulação entre a alfabetização, a literatura infantil, a ludicidade, metodologias ativas e protagonismo infantil.

VIVÊNCIA PEDAGÓGICA: LITERATURA INFANTIL, LUDICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO

Entre as experiências desenvolvidas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Maricá, foram realizadas atividades de escrita de palavras utilizando letras móveis e propostas envolvendo rimas. Os estudantes foram organizados em pequenos grupos, com quatro crianças, possibilitando a realização coletiva das atividades.

A organização em pequenos grupos permitia que as crianças compartilhassem suas hipóteses sobre a escrita, observassem as construções realizadas pelos colegas e participassem da resolução das propostas. As letras móveis possibilitavam experimentar diferentes combinações na formação das palavras, enquanto o trabalho com rimas aproximava as crianças das relações sonoras presentes na língua.

Outra experiência foi desenvolvida, em 2022, a partir do projeto Somos um Povo Novo, proposto pela Secretaria de Educação do município de Maricá. No desenvolvimento da proposta, foi trabalhado o tema do afeto por meio da obra *Diversidade*, de Tatiana Belinky, possibilitando abordar questões relacionadas ao respeito às diferenças de gostos, culturas e etnias.

Inicialmente, as crianças foram questionadas sobre o significado da palavra “afeto”. As respostas apresentadas foram registradas na lousa, valorizando os conhecimentos prévios do grupo e possibilitando a expressão de diferentes compreensões sobre o tema. Nesse momento, não se buscou classificar imediatamente as respostas como certas ou erradas, mas favorecer o diálogo e a participação das crianças.

Em seguida, foi realizada a leitura coletiva da obra *Diversidade*. Após a leitura e a discussão, cada grupo escolheu uma palavra para representar o significado de afeto, retomando as ideias e interpretações construídas ao longo da atividade.

As duas experiências foram selecionadas para este artigo por possibilitarem analisar situações nas quais as crianças participaram das propostas por meio da interação, da formulação de hipóteses, do diálogo, da leitura e da produção coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ENTRE A LITERATURA, O LÚDICO E O PROTAGONISMO INFANTIL

As experiências apresentadas permitem refletir sobre as possibilidades de construção de práticas de alfabetização que ultrapassem a reprodução mecânica de letras, sílabas e palavras e favoreçam maior participação das crianças no processo de aprendizagem.

A experiência com letras móveis e rimas, realizada em pequenos grupos, apresenta uma dessas possibilidades. Ainda que a atividade envolva conhecimentos específicos do sistema de escrita, como a decodificação do código linguístico, sua organização possibilita às crianças experimentar combinações, observar semelhanças entre palavras e compartilhar suas hipóteses com os colegas. Essa perspectiva aproxima-se da concepção apresentada por Smolka (2012), segundo a qual a aprendizagem da escrita envolve diferentes ações realizadas pela própria criança durante seu processo de apropriação da linguagem escrita.

A organização em pequenos grupos amplia ainda as possibilidades de interação. O conhecimento passa a ser construído nas trocas entre os alunos, não ficando restrito à interação entre professor e estudante. Nessa dinâmica, a intencionalidade do docente exige a observação das hipóteses apresentadas e organização de intervenções capazes de favorecer avanços na aprendizagem.

A experiência desenvolvida a partir da obra *Diversidade*, de Tatiana Belinky, apresenta outro aspecto relevante. A proposta iniciou-se pelo levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre a palavra “afeto”, antes da apresentação de uma definição previamente estabelecida. Ao registrar as diferentes respostas e possibilitar a discussão, a prática abriu espaço para que experiências e interpretações das crianças integrassem o desenvolvimento da atividade.

Nesse contexto, a literatura infantil possibilitou o estabelecimento de relações entre leitura, diálogo, diversidade, experiências das crianças e a construção de significados, não sendo utilizada apenas como suporte para a leitura ou para a identificação de códigos linguísticos. Não sendo utilizada como um suporte de leitura ou identificação de códigos linguísticos. Essa perspectiva aproxima-se da defesa de Soares (2006) de que a literatura infantil não deve ser reduzida a mero instrumento pedagógico.

A leitura coletiva seguida pela escolha, em grupo, de uma palavra que representasse o afeto também possibilitou uma posição de participação diante do texto. As crianças foram convidadas a interpretar, dialogar, fazer escolhas e construir uma representação a partir da experiência de leitura, evidenciando possibilidades de aproximação entre literatura infantil e protagonismo no processo de alfabetização.

A dimensão lúdica presente nas experiências também merece destaque. Conforme discutido por Vygotsky (2007) e Borba (2007), o brincar envolve criação, imaginação, interação e reelaboração das experiências culturais. No contexto da alfabetização, a ludicidade contribui para situações nas quais a criança experimenta diferentes possibilidades de relação com a linguagem, a partir de objetivos pedagógicos.

Esse aspecto permite estabelecer uma relação com as metodologias ativas. Berbel (2011) associa essas metodologias ao desenvolvimento da autonomia, enquanto Moran (2015) destaca propostas que envolvam participação, investigação, escolhas e aprendizagem pela descoberta. Nas experiências analisadas, foram observadas oportunidades para que as crianças realizassem escolhas, interagissem com seus pares, e participassem na produção de significados.

Entretanto, a mediação docente permanece fundamental para que a criança se compreenda como protagonista de sua aprendizagem. Cabe ao professor selecionar textos e materiais, organizar os grupos, propor situações de aprendizagem, acompanhar as hipóteses formuladas e realizar intervenções que favoreçam a construção de novos conhecimentos.

As experiências analisadas indicam, portanto, possibilidades de articulação entre literatura infantil, ludicidade e metodologias ativas na alfabetização. Mais do que substituir uma atividade considerada tradicional por um jogo ou acrescentar uma história ao planejamento, essa articulação pressupõe repensar a relação entre criança, professor e conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste estudo possibilitaram compreender que o processo de alfabetização se torna significativo quando as práticas pedagógicas reconhecem a criança como sujeito ativo na construção de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, alfabetizar não pode estar focado ao domínio do sistema de

escrita, mas envolve proporcionar experiências significativas de leitura e escrita que considerem os conhecimentos prévios, as vivências, as interações e as diferentes formas de expressão das crianças.

A literatura infantil e a ludicidade são importantes nesse processo. A literatura, não pode ser reduzida exclusivamente a um recurso para ensinar conteúdos, mas pode possibilitar novos sentidos por meio das experiências de leitura, imaginação, interpretação, diálogo e produção de sentidos. Assim, a ludicidade favorece situações de interação, criação, experimentação e participação da criança como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das experiências pedagógicas apresentadas permitiu refletir sobre as atividades desenvolvidas no cotidiano da alfabetização. O uso de letras móveis e rimas, assim como a experiência desenvolvida a partir da obra *Diversidade*, evidenciou situações de interação, expressão de conhecimentos prévios, diálogo e participação das crianças, possibilitando estabelecer aproximações com princípios relacionados às metodologias ativas.

Nesse contexto, reafirma-se a importância da atuação do docente como mediador intencional que organiza situações de aprendizagem, seleciona materiais, propõe desafios, acompanha as hipóteses formuladas pelas crianças e realiza intervenções pedagógicas que favorecem o protagonismo infantil.

Dessa forma, considera-se que as metodologias ativas, quando articuladas à literatura infantil e à ludicidade e desenvolvidas com intencionalidade pedagógica, apresentam potencial para contribuir para práticas de alfabetização mais participativas e significativas. Mais do que substituir práticas consideradas tradicionais, trata-se de ampliar as possibilidades de ensinar e aprender, reconhecendo a criança como sujeito que pensa, interpreta, cria, interage e participa da construção do conhecimento.

Por fim, as reflexões apresentadas não pretendem esgotar as discussões sobre metodologias ativas no processo de alfabetização. As experiências analisadas correspondem a situações específicas da prática pedagógica e não permitem generalizações. Entretanto, podem contribuir para novas reflexões acerca das possibilidades de articulação entre alfabetização, literatura infantil, ludicidade e protagonismo infantil, bem como incentivar estudos que investiguem essas relações em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, Roselane Pereira Barbosa; CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. A literatura infantil e a alfabetização da/s criança/s e sua/s infância/s: o início da formação de leitores. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 16, p. 362-376, 2024.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação*, Recife, v. 1, n. 2, 2012.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2).
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. Pátio: Revista Pedagógica, 2004.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.