

Identities culturais e a ludicidade na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense: o corrupio e a pupunha

Cultural identities and playfulness in children's literacy in the Amapá Amazon: the corrupio and the peach palm

Stephany Dantas de Freitas Furtado

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Ângela do Céu Ubaiara Brito

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Clodoaldo Marques Da Costa

Escola Estadual Araçari Correa Alves

Macapá-AP-Brasil

Resumo

Este estudo busca responder de que forma a diversidade cultural é desenvolvida no processo de alfabetização de crianças, no sentido de promover uma educação crítica e libertária. Com o objetivo de investigar o papel mediador da ludicidade no desenvolvimento de identidades culturais de crianças na alfabetização, foi realizado um estudo de caso etnográfico na Escola Estadual Araçari Corrêa Alves, na Amazônia Amapaense. Os colaboradores da pesquisa foram 1 professor e 20 alunos de 2º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais. Os resultados revelam que a ludicidade na alfabetização não apenas oferece diversão, mas aproxima as crianças das suas raízes culturais, envolve-as ativamente no processo de descoberta e construção do conhecimento e torna a educação mais autêntica e transformadora.

Palavras-chave: Ludicidade; Alfabetização; Identidade Cultural

Abstract

This study seeks to answer how cultural diversity is developed in the children's literacy process, in order to promote a critical and libertarian education. With the aim of investigating the mediating role of playfulness in the development of children's cultural identities in literacy, an ethnographic case study was carried out at the Araçari Corrêa Alves State School, in the Amapá Amazon. The research collaborators were 1 teacher and 20 2nd year elementary school students. The results reveal that playfulness in literacy not only offers fun, but also brings children closer to their cultural roots, actively involves them in the process of discovering and building knowledge and makes education more authentic and transformative.

Keywords: Playfulness; Literacy; Cultural Identity

Introdução

O desenvolvimento de identidades culturais na alfabetização é explorado neste estudo, que reconhece a ludicidade como uma abordagem pedagógica promissora no desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização de crianças. Por meio da ludicidade, os alunos podem participar ativamente na construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na expressão de suas identidades culturais.

Este estudo busca responder de que forma a diversidade cultural é desenvolvida no processo de alfabetização de crianças, no sentido de promover uma educação crítica e libertária? Através da ludicidade, busca-se oferecer um ambiente inclusivo no qual os alunos possam expressar suas culturas, compartilhar suas vivências e desenvolver um senso de pertencimento. Além disso, a ludicidade na alfabetização possibilita a reflexão crítica sobre as relações de poder e a descolonização das narrativas culturais dominantes. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar o papel mediador da ludicidade no desenvolvimento de identidades culturais de crianças na alfabetização.

Os conceitos e discussões deste estudo estão baseados em autores como Kishimoto (2014, 2017), Soares (2019), Vygotsky (2019), destacando o potencial da ludicidade para o desenvolvimento das habilidades linguísticas; Huizinga (2019), Caillois (2013), Geertz (2008), Freire (2019), discorrendo sobre a promoção da reflexão crítica, resistência cultural e participação ativa dos alunos na construção de suas identidades culturais; além destes e outros, baseia-se em Brito (2015), Dias (2015), Brandão (2019) e Souza (2019), Dias, Vasconcelos e Justi (2023) que debatem sobre mediação, ludicidade, cultura e infância sob a perspectiva amazônica.

Este artigo está estruturado em cinco seções, na qual a primeira mostra o percurso metodológico e contexto da pesquisa; a segunda discute o conceito de ludicidade na alfabetização, destacando o potencial da ludicidade para o desenvolvimento das habilidades linguísticas; a terceira aborda o desenvolvimento de identidades culturais por meio da ludicidade na alfabetização; na quarta e na quinta seção é feita uma descrição etnográfica, baseada na observação participante, nos registros e no diário de campo, e uma reflexão sobre como as

estratégias lúdicas foram utilizadas por um professor para mediar o desenvolvimento de identidades culturais em seus alunos, em fase de alfabetização, no 2º ano do Ensino Fundamental Anos iniciais.

As considerações finais destacam a importância da ludicidade na construção de identidades culturais na alfabetização, resumindo as principais contribuições dos autores discutidos ao longo do artigo, e evidenciando os benefícios da ludicidade na promoção da diversidade cultural, consciência crítica e transformação social.

Percurso e contexto da pesquisa

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo (Minayo; Sanches, 1993), utilizando o estudo de caso etnográfico (André, 2008; Yin, 2001) como estratégia de pesquisa. Essa abordagem permitiu uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado, levando em consideração o contexto específico da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves, localizada no Bairro Perpétuo Socorro em Macapá, na Amazônia Amapaense, a qual foi local da pesquisa de campo de março à dezembro de 2023.

Os procedimentos metodológicos envolveram a coleta de dados por meio de observação participante (André, 2008), pesquisa documental (Yin, 2001) e diário de campo (Bogdan; Biklen, 2013). Os participantes da pesquisa foram um professor e 20 alunos ao longo do 2º do Ensino Fundamental Anos iniciais.

A partir desses instrumentos de coleta de dados e do fato de que esta pesquisa envolve seres humanos, é de suma importância considerar e cumprir com os aspectos éticos da pesquisa científica de acordo com a Resolução nº 510 de 16 de abril de 2016 e a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Este artigo é parte constitutiva da dissertação de mestrado intitulada “Educação na pós-pandemia de covid-19: atividades lúdicas como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense” aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá através do CAAE nº 74086123.0.0000.0003.

A compreensão dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, respeitando as três fases: a pré-análise; a análise do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2015), a fim de identificar as contribuições lúdicas das atividades utilizadas na mediação da alfabetização.

A ludicidade como mediação na alfabetização

A ludicidade é um conceito central no campo da educação e do desenvolvimento infantil, envolve atividades lúdicas, jogos, brinquedos e brincadeiras que promovem a aprendizagem, a criatividade e o desenvolvimento integral das crianças. Diversos estudiosos, como Kishimoto (2014, 2017), Soares (2019), Vygotsky (2019), contribuíram para a compreensão desse conceito, oferecendo perspectivas enriquecedoras sobre a importância do brincar na formação infantil. Porém,

Embora a ludicidade se apresente como uma fonte rica de atividades coletivas, dinâmicas e prazerosas, ainda está ausente em algumas salas de aula, sobretudo na mediação da aquisição da leitura e escrita (Dias; Vasconcelos; Justi, 2023.p.17).

Por isso, é importante entender o que é a ludicidade e a quão importante ela é para a formação e para o desenvolvimento da criança. Kishimoto (2014) afirma que a ludicidade se refere à dimensão lúdica presente nas atividades humanas, isto é, à capacidade que os seres humanos têm de se envolver em brincadeiras, jogos e atividades recreativas, como uma forma de atividade livre, prazerosa e espontânea, nas quais podem criar, experimentar, explorar sua criatividade, imaginação e capacidade de resolver problema, interagindo com o mundo ao redor. Logo, para a autora, a ludicidade é um espaço de aprendizagem significativo, em que o ser humano, a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de maneira integrada.

Vygotsky (2019) relaciona a brincadeira ao desenvolvimento sociocultural das crianças. Para ele, o brincar é uma atividade fundamental na qual as crianças internalizam as regras e os valores de sua cultura, exploram as relações sociais e constroem significados. Dessa forma, o brincar é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, no qual as crianças podem avançar em seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Pode-se afirmar, portanto, que a ludicidade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da criança, proporcionando um ambiente de aprendizagem, experimentação e expressão. Além de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, permitindo a construção de conhecimento, a interação com o mundo ao redor.

A ludicidade, no contexto educacional, refere-se ao uso de jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas como estratégias de ensino e aprendizagem. Essa abordagem envolve a criação de um ambiente prazeroso e motivador, no qual os alunos possam se engajar ativamente na construção do conhecimento.

Segundo Magda Soares, "o lúdico é uma dimensão essencial na aprendizagem da linguagem escrita, pois envolve prazer, motivação e significado" (Soares, 2019, p. 72). Através da ludicidade, as crianças podem experimentar a linguagem escrita de maneira concreta e real, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e compreensão de forma mais dinâmica.

Paulo Freire (2019) não trata diretamente da ludicidade, mas ressalta que a aprendizagem deve ser um processo criativo e prazeroso, permitindo que os estudantes construam seu conhecimento de forma ativa e autônoma. A ludicidade proporciona um espaço de liberdade, no qual eles podem explorar, arriscar-se, experimentar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem.

Para além disso, a ludicidade na alfabetização estimula a imaginação, a criatividade e a expressão oral e escrita dos alunos. Ferreiro (2016) destaca que a ludicidade é uma forma de representação simbólica, permitindo que as crianças experimentem a linguagem escrita de maneira significativa. Através de práticas lúdicas, elas têm a oportunidade de criar personagens, histórias e situações que envolvam a escrita, desenvolvendo assim suas habilidades linguísticas e interpretativas.

Kishimoto (2017, p.92) complementa essa perspectiva ao ressaltar que:

os jogos são mediadores do processo de alfabetização, pois promovem a interação social, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de favorecerem a construção de conceitos e o desenvolvimento cognitivo.

Durante as práticas lúdicas, as crianças se engajam em diálogos, negociações e trocas de informações, o que contribui para a ampliação do vocabulário, a compreensão das regras da linguagem e a construção de sentidos (Kishimoto, 2017).

Além disso, a ludicidade na alfabetização favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças. Caillois (2013) destaca que a ludicidade expressa nos jogos são atividades que exercitam a memória, a atenção, o raciocínio lógico, a

capacidade de resolver problemas e a tomada de decisões. Durante o exercício da ludicidade, na forma de brincadeiras, por exemplo, as crianças são desafiadas a tomar decisões estratégicas, a planejar suas ações e a refletir sobre os resultados obtidos, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais para a alfabetização.

No entanto, é importante ressaltar que a ludicidade não deve ser vista como algo meramente recreativo ou desvinculado dos objetivos pedagógicos. Sua integração deve ser cuidadosamente planejada, alinhada aos objetivos educacionais, ao nível de desenvolvimento das crianças e a diversidade de suas características individuais. É necessário considerar a sequência didática, a seleção adequada dos materiais lúdicos e o acompanhamento pedagógico essencial para garantir que a ludicidade esteja integrada de forma coerente e produtiva ao processo de alfabetização. As práticas lúdicas devem ser desafiadoras, porém acessíveis, permitindo que as crianças avancem gradualmente em suas habilidades e ampliem suas competências linguísticas e literárias (Vygotsky, 2019). Além disso, os professores desempenham um papel fundamental ao criar um ambiente seguro e encorajador, no qual as crianças se sintam à vontade para se expressar e participar ativamente dessas práticas.

Assim, quando devidamente planejada e integrada aos objetivos pedagógicos, torna-se uma estratégia enriquecedora e eficaz no processo de alfabetização ao proporcionar prazer, motivação, significado e liberdade, um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, estimular a expressão criativa dos alunos e contextualizar os conteúdos de maneira relevante.

O desenvolvimento de identidades culturais por meio da ludicidade na alfabetização

A ludicidade na alfabetização desempenha um papel crucial na construção de identidades culturais, pois proporciona um espaço de liberdade e expressão para as crianças. A ludicidade permite que os alunos experimentem diferentes papéis, personagens e situações, o que os incentiva a refletir sobre suas próprias identidades culturais (Huizinga, 2019). Por meio dela, as crianças podem expressar

suas culturas, compartilhar suas vivências e aprender com as experiências culturais dos outros.

Magda Soares (2019, p.125) destaca que "a escrita é um fenômeno culturalmente situado, e o letramento implica a apropriação de práticas sociais e discursos específicos de determinados grupos culturais". Dessa forma, a alfabetização envolve não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também a apropriação de práticas sociais e discursos específicos de determinados grupos culturais.

Freire (2019) ressalta a importância de valorizar as diferentes vozes e experiências culturais dos alunos. Ele defende que o ato de ler e escrever está intrinsecamente ligado à compreensão crítica do mundo, às vivências culturais e à transformação social. A ludicidade permite que as crianças compartilhem na sala de aula da alfabetização suas tradições, crenças, histórias e costumes, reconhecendo assim a diversidade cultural presente na sala de aula. Esse reconhecimento da diversidade cultural promove o respeito mútuo, a empatia e o diálogo intercultural entre os alunos, fortalecendo o senso de comunidade e o desenvolvimento de identidades culturais positivas.

A ludicidade dentro do processo de alfabetização desempenha um papel significativo na promoção do respeito à diversidade cultural, pois, por meio dela, as crianças têm a oportunidade de conhecer e apreciar as diferentes culturas representadas na sala de aula (Brougère, 1997). Ademais, é importante ressaltar que a valorização das identidades culturais na sala de aula requer uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva. Caillois (2013, p.72) argumenta que

a valorização das identidades culturais na alfabetização requer uma abordagem pedagógica sensível e reflexiva, que reconheça as diferentes formas de conhecimento e linguagem presentes na sala de aula.

Dessa forma, as práticas lúdicas selecionadas devem ser culturalmente relevantes e representar a diversidade étnica, linguística e cultural das crianças (Brougère, 2010), proporcionando um ambiente inclusivo e promovendo a valorização de todas as identidades culturais presentes.

Além disso, a esfera lúdica no processo de alfabetização estimula a reflexão crítica sobre as questões sociais e culturais, uma vez que as crianças podem explorar temas relacionados à identidade, preconceito, estereótipos e

desigualdades culturais (Giroux, 1997). Essa abordagem crítica contribui para que elas compreendam as estruturas sociais e culturais que moldam suas identidades e as incentive a questionar e transformar as relações de poder presentes na sociedade, contribuindo para uma educação mais equitativa, crítica e emancipatória.

as crianças trazem consigo conhecimentos, experiências e formas de linguagem próprias de suas culturas de origem, e é fundamental respeitar e incorporar essas diferentes vozes na prática educativa (Ferreiro, 2016, p. 82).

Assim, a mediação lúdica no processo de alfabetização proporciona um espaço inclusivo no qual as crianças podem se reconhecer e se identificar, ao mesmo tempo em que aprendem sobre outras culturas.

Kishimoto (2017, p.112) complementa essa perspectiva ao destacar que

a diversidade cultural enriquece o processo de alfabetização, permitindo que os alunos conheçam diferentes modos de pensar, comunicar-se e se relacionar com o mundo.

A participação ativa dos alunos na construção de identidades culturais é um aspecto crucial para uma educação emancipatória e transformadora. Nesse sentido, a ludicidade desempenha um papel fundamental, pois oferece um ambiente motivador e envolvente no qual os alunos em fase de alfabetização possam expressar, explorar e valorizar suas identidades culturais.

A ludicidade na alfabetização pode proporcionar um espaço de reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na sala de aula. Geertz (2008) destaca que a ludicidade permite que os alunos experimentem diferentes identidades e perspectivas culturais. Durante as práticas lúdicas, as crianças têm a oportunidade de se colocar no lugar do outro, vivenciando diferentes realidades e expandindo sua compreensão sobre as diversas formas de ser e estar no mundo.

A ludicidade permite que os alunos se engajem ativamente na construção de suas identidades culturais, pois oferecem oportunidades para que eles compartilhem suas experiências, vivências e conhecimentos culturais. Por meio dela, as crianças têm a liberdade de expressar suas vozes, de explorar sua criatividade e de desenvolver um senso de pertencimento cultural, pois "através do brincar, as crianças podem explorar suas raízes culturais e desenvolver um senso de

pertencimento" (Winnicott, 2005, p. 76). Isso contribui para o fortalecimento da autoestima, da confiança e da autoimagem positiva dos alunos.

Além disso, a ludicidade no processo de alfabetização promove a interação e a colaboração entre os alunos, isto é, ela incentiva a comunicação, o trabalho em equipe e a negociação, criando um ambiente propício para a construção de identidades culturais coletivas (Vygotsky, 2019). Os alunos podem aprender uns com os outros, compartilhar suas perspectivas culturais e construir conhecimento de maneira colaborativa. Dessa forma Brandão (2019, p.17) afirma que:

a criança deve atuar como sujeito autônomo de seu aprendizado, produzindo conhecimento e cultura, se tiver possibilidades oportunizadas tanto pelos seus pares, bem como pelo meio que a cerca.

Logo, a participação ativa dos alunos na construção de identidades culturais na alfabetização não se limita apenas ao contexto da sala de aula. Por meio da ludicidade, as crianças podem se envolver em projetos comunitários, explorar a cultura local, participar de eventos culturais e estabelecer conexões com a comunidade em que estão inseridos. Isso amplia as possibilidades de aprendizagem e enriquece a experiência dos alunos, permitindo que eles se tornem agentes ativos na promoção e no fortalecimento das identidades culturais em seu contexto social mais amplo.

A ludicidade na alfabetização pode ser uma ferramenta poderosa para desafiar essas estruturas de poder e promover uma visão mais crítica e inclusiva. Huizinga (2019, p.156) destaca que:

o jogo pode ser uma ferramenta poderosa para promover a construção de identidades culturais na alfabetização, uma vez que os jogos permitem que as crianças expressem suas culturas, compartilhem experiências e conheçam a diversidade presente na sala de aula.

Dewey (2019, p.145), na mesma esteira de pensamento, também argumenta que

a prática da reflexão crítica e a criação de espaços de diálogo e colaboração entre os alunos são estratégias importantes para promover a construção de identidades culturais na alfabetização.

Pela ludicidade, os alunos podem explorar diferentes perspectivas culturais, questionar estereótipos e refletir sobre as desigualdades presentes na sociedade (Hall, 2006). Eles podem participar de jogos de papéis nos quais representam diferentes personagens históricos ou fictícios, permitindo uma análise crítica das

narrativas e dos discursos dominantes. Essa abordagem crítica ajuda os alunos a desenvolver uma consciência das relações de poder e a questionar as formas como a cultura hegemônica molda as identidades e experiências culturais.

Paulo Freire (2019) destaca a importância de uma educação que promova a conscientização crítica e a ação transformadora. A ludicidade na alfabetização oferece um espaço seguro e desafiador para os alunos desenvolverem habilidades de análise, reflexão e ação em relação às estruturas de poder e opressão. Por meio da ludicidade, os alunos podem identificar as injustiças e desigualdades presentes nas narrativas culturais, discutir alternativas mais igualitárias e propor ações de transformação social.

Para promover a reflexão crítica e a descolonização na alfabetização, é importante selecionar jogos, brincadeiras e atividades dentro da ludicidade que representem a diversidade cultural, desafiem estereótipos e valorizem as vozes marginalizadas (Santos, 2000). A ludicidade pode ser projetada para estimular a reflexão sobre questões sociais, culturais e políticas, incentivando os alunos a se posicionar diante das desigualdades e a buscar formas de resistência e transformação.

Ademais, a ludicidade na alfabetização pode promover a construção de identidades culturais plurais e híbridas, que desafiam a noção de uma cultura homogênea e estática. A ludicidade pode envolver a interação de diferentes culturas, incentivando os alunos a explorar as complexidades das identidades culturais e a desenvolver uma consciência de suas múltiplas pertencas.

Portanto, a ludicidade na alfabetização pode promover a reflexão crítica e a descolonização ao oferecer um espaço para os alunos questionarem as estruturas de poder, desafiar narrativas dominantes e promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Para além disso, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica, refletir sobre as desigualdades sociais e culturais, e buscar ações de resistência e transformação para construir identidades culturais plurais e empoderadas.

O corrupio

Corrupio, currupio, currupicho, bufa-gato, gira-botão, roncador ou roda sonante é o nome de um brinquedo tradicional da cultura popular brasileira que é:

feito com botão de furos ou duas tampinhas de metal, em geral de garrafa, em que são feitos dois orifícios, por onde passa um pedaço de linha fina e resistente, com as pontas amarradas formando um laço. Pode ser feito, também, de cabaça, seguindo a mesma criação. O brinquedo produz som a partir do movimento giratório das mãos e tensionamento da linha. (Oliveira *et al*, 2007).

Não se pode afirmar sobre a origem do brinquedo. Oliveira *et al* (2007) retratam o corrupio como um brinquedo presente nas raízes potiguares, e Nimuendaju (1996) *apud* Domingues-Lopes *et al* (2015) retrata o brincar das crianças Apinayé citando o mesmo brinquedo.

Os dados apresentados a seguir mostram etnograficamente o trabalho com o brinquedo corrupio como elemento de mediação para a metodologia de alfabetização.

1. A apresentação do brinquedo: na aula do dia 15 de março de 2023, o professor apresenta o brinquedo corrupio e ajuda as crianças a construírem cada uma o seu próprio corrupio com o objetivo de trabalhar o dígrafo RR.

2. A construção do corrupio: foram feitos com tampas de garrafas pet (com dois furos previamente feitos), feijão e barbante, como pode ser visto na Figura 1. Durante a construção do corrupio, as crianças, em grupos de quatro, se ajudavam e lembravam uns aos outros as instruções de como prosseguir a montagem.

3. Metodologia de alfabetização com o corrupio: após a confecção do brinquedo e de se divertirem bastante ao brincar com ele (Figura 2), as crianças tentam desvendar como se escreve o nome desse brinquedo. As hipóteses que surgiram foram as seguintes: *corrupim*, *currupil*, *currupia*, *currupiu*, *currupie*, *currupir* e, por fim, corrupio. Os alunos deveriam soletrar as palavras para que o professor as escrevesse na lousa.

Figuras 1 e 2



Fonte: registros do pesquisador

A partir dessas hipóteses, o professor, não deixa passar nenhuma oportunidade de aprendizado, aproveitou para mediar com as crianças a diferença entre o som do L e do U no final da palavra.

Depois, os educandos deveriam dizer palavras com o mesmo som do dígrafo RR e indicar para o professor se a palavra era escrita com um ou dois Rs. O resultado pode ser observado dessa dinâmica no excerto 1:

Excerto 1: Surgiram palavras como garra, garrafa, carro, barro, barra, mas, também, palavras como: caro, ouro, março, abril, pois algumas crianças levaram em consideração a presença do R na palavra. Nesse último caso, o professor solicita a um aluno com leitura fluente que solete a palavra, e, então, pergunta para a turma se há um ou dois Rs e pergunta qual a diferença dos sons. Com as respostas corretas da maioria dos colegas de turma, as crianças que erraram conseguem sozinhas perceber seus erros (Relato da pesquisadora, 2023)

Para fixar o conteúdo e a diferença do som de R e RR, as crianças realizaram uma atividade na qual deveriam transformar palavras com um R em palavras com dois Rs, como *caro-carro*.

Essa aula reúne muitos dos conceitos discutidos neste estudo. Nessa descrição etnográfica, pode-se perceber o professor utiliza um brinquedo tradicional como mediador da aprendizagem de um conteúdo componente da alfabetização (dígrafos). Um brinquedo que nenhum aluno conhecia. Logo, há um resgate de um brinquedo popular que não é mais tão visto na atualidade, valorizando a cultura brasileira.

Segundo Brandão (2019), o significado da mediação, para Vygotsky, encontra-se na dinâmica de aprendizagem recíproca entre a criança e outros indivíduos, tornando crucial que os adultos no ambiente social da criança criem oportunidades que envolvam e melhorem a sua compreensão. No caso dessa aula, o professor proporcionou a dimensão lúdica, de Kishimoto (2014), com um ambiente descontraído, mas ainda sim desafiador que engajou as crianças a aprender a ortografia do corrupio e de várias outras palavras.

Brito (2015, p.65) afirma que:

a criança age em situações que a levam a aprendizagem, no cotidiano de suas relações, na medida em que ela interage com as pessoas ou com os artefatos da cultura.

O corrupio, nessa aula foi o artefato, que pode ser ferramentas, materiais, símbolos e linguagem, utilizado na mediação da aprendizagem do uso do dígrafo RR

no processo de alfabetização. Para Vygotsky (2019), o artefato representa um dos pilares fundamentais na compreensão da forma como as crianças adquirem conhecimento e desenvolvem suas habilidades uma vez que eles servem como mediadores entre o aprendiz e o mundo exterior, funcionando como extensões do pensamento e da capacidade cognitiva, permitindo que o indivíduo resolva problemas, compreenda conceitos complexos e interaja com o ambiente de maneira mais sofisticada.

Ainda, o processo de construção do corripio possibilitou às crianças o “saber fazer”, no qual, através da mediação do adulto, a criança “move suas mãos, seu corpo, direciona sua visão, atenção e também o cérebro” (Kishimoto *apud* Brandão 2019. p. 140), isto é, direcionou toda a prática e atenção das crianças para o processo de construção não só do brinquedo, mas do conhecimento.

Essa abordagem utilizada pelo professor, destaca o papel crucial do contexto social e cultural na alfabetização, uma vez que o corripio é produto da cultura e, ao utilizá-lo, as crianças internalizam as normas, valores e conhecimentos compartilhados por sua sociedade. De acordo com Geertz (2008), a alfabetização deve ser um processo de empoderamento cultural, no qual os alunos se reconheçam e se sintam valorizados em suas identidades culturais (Geertz, 2008). E, através do corripio, como artefato mediador, as crianças internalizaram um novo conhecimento sobre o dígrafo RR, adquiriram novas habilidades motoras ao construir o brinquedo, e habilidades de leitura e escrita à medida que são orientadas pelo professor e/ou pelos seus pares mais competentes, como pôde ser observado durante a descrição etnográfica dessa aula.

O professor em nenhum momento deu as respostas ou só faz uma explicação, a aula foi uma conversa, um diálogo que conduziu os alunos a chegarem nas respostas, a entenderem as diferenças e construírem seu próprio conhecimento, da mesma forma como pregava Paulo Freire (2019) que visualiza o professor mediador como aquele que incentiva o diálogo, desafia e provoca os estudantes a pensar criticamente sobre a realidade, criando um ambiente propício para que os alunos se engajem ativamente na construção do conhecimento, além de estimular a curiosidade e a reflexão, promovendo a participação dos estudantes. Os erros são utilizados como mais uma oportunidade de aprender.

A pupunha

A Pupunheira (*Bactris gasipaes*) é uma palmeira com ocorrência natural desde Honduras, na América Central, até a Região Norte do Brasil (EMBRAPA, 2023). Ela

produz frutos ricos em amido e vitamina A (a cor alaranjada da polpa do fruto). O fruto é consumido no café da manhã ou como petisco em outros momentos. Também pode ser usado na confecção de bolos, preparado a partir de uma farinha feita do fruto cozido. O palmito é de excelente qualidade, mas é mais importante no Sudeste do Brasil, onde tem consumo (Flores *et al*, 2019).

De acordo com informações da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2023), os frutos da pupunha, cozidos em água e sal ou na forma de óleo e farinha, são geralmente consumidos pela população da região Norte do Brasil, tendo como maior mercado consumidor o estado do Amazonas.

Nos registros etnográficos se tem a aula do dia 03 de abril de 2023 que foi sobre do dígrafo NH. Para introduzir o conteúdo às crianças, o professor parte da palavra *pupunha*, porém não apenas da palavra falada ou de uma imagem, mas do real cacho da fruta. Observe-se o excerto de relato da observação etnográfica (excerto 2):

Excerto 2: Ao mostrar o cacho de pupunha, o professor faz perguntas sobre a vivência das crianças em relação à pupunha: quem gosta, com que frequência comem, como que é feita a pupunha para comer, entre outras; e pergunta qual o nome da árvore da pupunha. Ocorreram duas respostas: PÉ DE PUPUNHA e PUPUNHEIRA. Então, o educador indica que a resposta correta é pupunheira, e conversa com a turma sobre o ciclo da planta desde a semente até a decomposição (Relato da pesquisadora, 2023).

Em seguida, ele pede às crianças que desenhem o cacho de pupunha que eles estão visualizando (Figuras 3 e 4), e que escrevam o nome da fruta e façam a separação silábica.

Figuras 3 e 4



Fonte: registros do pesquisador

Quando o professor pediu que eles escrevessem o nome da fruta, as crianças ainda não haviam visualizado a palavra escrita, logo, eles escreveram de acordo com seus conhecimentos.

Após todos os alunos terminarem de desenhar e escrever, o professor vai até a lousa e pede que a turma o ajude a escrever a palavra. Alguns ainda soletraram apenas com *na* ao invés de *nha*, o professor, então, escreveu das duas formas e solicitou a um aluno com leitura fluente para ler as duas palavras e perguntou se a turma conseguiu identificar a diferença nos sons. Todos conseguiram. Então, ele pergunta outras palavras com o mesmo som. Ocorreram *gatinho*, *farinha*, *cavalinho*, *cachorrinho*. Ao notar tantos diminutivos, o professor intervém com várias perguntas como mostra o exceto 3:

Excerto 3: O que é um pássaro pequeno? A resposta: *passarinho*. Ele pergunta, na sequência, o que é uma menina pequena? A resposta: *menininha*. Então, ele indaga: o que colocamos nas palavras para formar esse diminutivo? A resposta: *-inho*, *-inha* (Relato da pesquisadora, 2023).

Na sequência, o professor solicita que as crianças digam palavras que contenham a sílaba *nha*, depois *nhe* e *nho*. As crianças viram essa dinâmica como um desafio, uma brincadeira. Foram ditas as palavras: *banheiro*, *minhoca*, *galinha*, entre outras. E, sempre, as crianças deveriam soletrar a palavra para que o professor escrevesse na lousa.

A fim de fixar o conteúdo, os alunos resolvem um caça-palavras com palavras contendo NH. Eles demonstram gostar bastante dessa atividade.

A partir do exposto, é possível observar a construção do conhecimento na alfabetização através de uma fruta nativa da Amazônia e que está presente no cotidiano das crianças. Dessa forma, há um enaltecimento da cultura local, da identidade cultural de crianças da Amazônia amapaense, vindo na sala de aula, algo que eles só veem em casa e que raramente contém nos seus livros didáticos, pois “a cultura amazônica é preterida em relação a culturas consideradas mais desenvolvidas” (Dias, 2015. p. 26), sendo marginalizada, e isso reflete em seu acesso em meios didáticos e de comunicação de distribuição nacional.

Essa abordagem do professor, ao partir da vivência das crianças com a pupunha, é congruente com o pensamento de Freire (2019), que enfatiza a importância da contextualização e da conscientização, e de Geertz (2008) de que a

cultura é interpretada e transmitida por meio de símbolos e significados compartilhados. Ao iniciar com algo familiar, o professor estabelece uma base sólida para a aprendizagem.

Além disso, ao incluir perguntas sobre o ciclo de vida da pupunheira, o professor promove a crítica e a consciência social, princípios importantes no pensamento de Giroux (1997), e ambiental. Ao incentivar os alunos a questionar e refletir sobre o que eles conhecem, o professor está capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos e socialmente engajados.

Analisa-se os educandos no papel de protagonistas na construção do próprio conhecimento, quando eles criam hipóteses de escrita que podem ser confirmadas ou refutadas. O professor permite que as crianças expressem seu conhecimento prévio ao escreverem o nome da fruta, antes de corrigi-las de maneira construtiva, permitindo, assim, com que as crianças explorem e descubram os princípios da escrita de maneira autônoma. Isso se alinha com a perspectiva construtivista de Emília Ferreiro (2016), que reconhece a importância de respeitar o estágio de desenvolvimento de cada criança.

Além disso, os alunos mais avançados sempre ajudam seus pares menos avançados em suas dificuldades e ajudam o professor a convir o conteúdo. Essa interação social desempenha um papel fundamental na abordagem do professor, à medida que ele guia os alunos na compreensão dos sons e na formação de palavras, o que está alinhado com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual denota a distância entre o desenvolvimento atual e o potencial da criança (Vygotsky, 2019).

Tanto Huizinga (2019) quanto Caillois (2013) abordam a ludicidade como uma prática essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A atividade do caça-palavras, utilizada na aula descrita, incorpora elementos lúdicos, oferecendo desafios, regras e entretenimento às crianças, e tornando a aprendizagem do dígrafo NH mais atrativa e divertida. Como corrobora Souza (2020) quando afirma que

O encantamento que o professor provoca com essas aulas [lúdicas], aproxima o aluno, desperta interesse, abre caminho para a aventura do conhecimento (Souza, 2020. p. 77, grifo nosso).

O que foi observado nessa aula foi o reencantamento das crianças com uma fruta regional, tão presente em suas casas, abrindo caminho para conhecimentos botânicos e ortográficos de forma leve, divertida e dialógica.

Observa-se também como a prática da ludicidade não precisa ser uma estratégia elaborada e/ou com muitos recursos. Uma simples dinâmica de dizer palavras que contenham uma sílaba específica, como no caso descrito as com NH, vira uma brincadeira, pois, de acordo com Kishimoto (2011), cria a dimensão lúdica ao fazer um desafio, no qual as crianças devem buscar as respostas, de forma rápida, nas suas memórias, nas suas vivências, no ambiente, e engajando os alunos a participarem mesmo com incertezas. E essas incertezas viram certezas ao longo da brincadeira.

Considerações finais

Este estudo proporcionou insights valiosos sobre a integração da cultura local e da ludicidade no processo de alfabetização para o desenvolvimento de identidades culturais. Inicialmente, foi abordada a ludicidade e sua relação com a aprendizagem na alfabetização, e os benefícios da ludicidade para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Em seguida, discutiu-se sobre a valorização das identidades culturais na sala de aula e o reconhecimento da diversidade cultural, destacando a importância de considerar a cultura no processo de alfabetização e respeitar as diferentes vozes e experiências dos alunos.

Através da análise da descrição etnográfica das aulas que envolveram o brinquedo tradicional corrupio e a fruta nativa pupunha, é possível observar como esses elementos culturais foram incorporados de maneira eficaz na metodologia da alfabetização, promovendo a construção do conhecimento e valorizando a identidade cultural das crianças da Amazônia amapaense.

A aula relacionada ao corrupio representou o resgate de um brinquedo popular que raramente é visto nos dias de hoje. Ao utilizá-lo como mediador da aprendizagem, o professor não apenas ensinou o dígrafo RR de forma eficaz, mas também valorizou a cultura brasileira. Essa abordagem se alinha com as ideias de Vygotsky (2019), que enfatizam a importância dos artefatos como mediadores na aquisição de conhecimento, habilidades e cultura.

A pupunha como texto cultural gerador destacou a conexão entre a cultura local e a aprendizagem. Ao partir das experiências das crianças com a fruta, o professor estabeleceu uma base sólida para a aprendizagem do dígrafo NH, promovendo também a consciência social e ambiental. A abordagem de Paulo Freire (2019) de contextualização e conscientização foi claramente evidenciada nesse contexto.

A interação social desempenhou um papel crucial na construção do conhecimento, com os alunos mais avançados auxiliando os menos avançados. Isso reflete o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2019), que destaca a importância das interações sociais na aprendizagem.

Além disso, a ludicidade emergiu de maneira simples, por meio de desafios e jogos de palavras, tornando o aprendizado mais envolvente e interativo. As dinâmicas incentivaram os alunos a aplicarem seus conhecimentos de forma prática, revelando a importância de estratégias pedagógicas lúdicas e interativas na alfabetização.

Conclui-se, a partir deste estudo, que a ludicidade na alfabetização não só facilita o aprendizado, mas também promove a valorização da cultura local e estimula a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. A interação entre cultura, ludicidade e ensino, como evidenciado neste trabalho, tem o potencial de tornar a educação mais autêntica e transformadora, à medida que os alunos se tornam protagonistas de sua aprendizagem, conectados às suas raízes culturais e engajados em um processo de descoberta e construção do saber.

Considerando a importância da ludicidade e da valorização das identidades culturais na alfabetização, sugere-se a realização de estudos adicionais que explorem práticas pedagógicas específicas e estratégias eficazes para promover a construção de identidades culturais de forma mais ampla e inclusiva. Além disso, é relevante investigar o impacto dessas abordagens no engajamento dos alunos, no desenvolvimento da linguagem escrita e na formação de identidades culturais positivas.

Referências

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, LTD, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 07 abr. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, 12 dez. 2012.

BRANDÃO, Priscilla Pantoja do Nascimento. **Saberes culturais ribeirinhos: o brincar e a cultura infantil a partir das narrativas dos moradores da comunidade de Arraiol – Arquipélago do Bailique/ AP**. p 191. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, AP, 2019.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação e o brincar na brincadeira na educação infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAILLIOS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. 2ª ed. Lisboa: Cotovia, 2013. 192p.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 34ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 2019. 128p.

DIAS, Mairna Costa. **A matinta tem a cor da chuva: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para educação ambiental**. 94f. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, PA, 2015.

DIAS, Rita Jaqueline de Alencar; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. A Ludicidade como Mediação no Processo de Leitura e Escrita no 4º Ano do Ensino Fundamental. In: ARAÚJO, Vanessa Freitag de (ORG). **A educação enquanto fenômeno social: Propósitos econômicos, políticos e culturais 1**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2023. p.15-28.

DOMINGUES-LOPES, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe. **O lúdico em questão: Brinquedos e brincadeiras indígenas**. Revista Deslidades, número 6, ano 3. mar 2015.

EMBRAPA. **Pupunha: perguntas e respostas**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/florestas/pupunha/perguntas-e-respostas>. Acesso em: out/2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2016. 152p.

FLORES, Wanders B. Chavez; SILVA, Willian D. Pereira da; SANTOS, Jucimara Gonçalves dos; ALFAIA, Sonia Sena. **A Cultura da Pupunha: cultivo e beneficiamento**. Manaus: Editora INPA, 2019. 16 p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 216p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 15ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008. 456p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. 264p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. 102p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019. 368p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 10ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014. 232p.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 13ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017. 184p.

MINAYO, Maria Cecília de S; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos De Saúde Pública**, set. 1993, 237–248. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 23 nov. 2022.

OLIVEIRA, Marcos Vinícius de Faria; COSTA, Tânia; MAIA, Lerson Fernando dos Santos; GOMES, Viviane Limeira Azevedo; CAMPOS, Caroline Cristina de Arruda; LIMA, Priscília Janaína Dantas de. **Brinquedos e brincadeiras potiguaras: identidade e memória**. Natal, RN: CEFET Editora, 2007. 160p.

SANTOS, Boaventura S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Editora Cortez, 2000. 208p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2019. 296p.

SOUZA, Adriana Machado de. **Entre gangorras e cirandas: o lugar da dimensão lúdica na educação Infantil**. p 178. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, AP, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 8ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019. 168p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005. 184p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 2.ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Nota

i Este artigo é parte constitutiva da dissertação de mestrado intitulada “Educação na pós-pandemia de covid-19: atividades lúdicas como processo mediador na alfabetização de crianças na Amazônia amapaense” aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amapá através do CAAE: 74086123.0.0000.0003 e que se encontra na fase de pesquisa de campo.

Sobre os Autores

Stephany Dantas de Freitas Furtado

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Língua Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá e em A Moderna Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Auxiliar da Universidade Federal do Amapá do Colegiado de Tecnologia em Secretariado Executivo. E-mail: stephanydnts@unifap.br ORCID <https://orcid.org/0009-0006-0500-9129>

Ângela do Céu Ubaiara Brito

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP. Coordenadora do curso de Especialização em Gestão Escolar da Universidade do Estado do Amapá. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Federal do Amapá (UNIFAP). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amapá do Colegiado de Pedagogia. E-mail: angela.brito@ueap.edu.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4335-8163>

Clodoaldo Marques Da Costa

Graduado de Engenharia Florestal pela Universidade do Estado do Amapá. Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais, pelo Centro Universitário UNINTER/AP. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. É professor efetivo da Rede Pública Estadual do Amapá. E-mail: cmcvigia@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7554-4964>

Recebido em: 02/07/2024

Aceito para publicação em: 21/07/2024