



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**FERNANDA DE FREITAS SOUSA**

**LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES  
LÚDICAS COM UMA TURMA DO 2º ANO-SÉRIES INICIAIS DO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PEDAGOGIA-UFC**

**FORTALEZA**

**2022**

**FERNANDA DE FREITAS SOUSA**

**LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES  
LÚDICAS COM UMA TURMA DO 2º ANO-SÉRIES INICIAIS DO PROGRAMA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PEDAGOGIA-UFC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Santiago

**FORTALEZA - CE**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S696l Sousa, Fernanda de Freitas.  
LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO : UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS  
COM UMA TURMA DO 2º ANO-SÉRIES INICIAIS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA-PEDAGOGIA-  
UFC / Fernanda de Freitas Sousa. – 2022.  
50 f. : il. color.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará,  
Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Prof. Dr. Alexandre Santiago.
1. Alfabetização. 2. Ludicidade. 3. Programa Residência Pedagógica. I. Título.  
CDD 370
-

**FERNANDA DE FREITAS SOUSA**

**LUDICIDADE E ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES  
LÚDICAS COM UMA TURMA DO 2º ANO-SÉRIES INICIAIS DO  
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA-PEDAGOGIA-UFC**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 13/07/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexandre Santiago (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Maria José Barbosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar para que eu encontrasse meu caminho dentro da Educação, por me permitir viver as experiências que vivi durante a graduação, por me dar forças para concluir essa etapa e por me cercar de pessoas incríveis que me deram tanto suporte durante essa caminhada.

Aos meus pais, agradeço pelo amor incondicional e pela dedicação durante todos esses anos. Só vocês sabem o quanto tiveram que ceder, o quanto tiveram que renunciar para que eu e meu irmão pudéssemos chegar onde chegamos. Esta vitória também é de vocês.

Ao meu irmão, obrigado por me ouvir e permitir dividir as inquietações de ser uma graduanda. Agradeço, principalmente, por ter sido meu ombro amigo nos momentos em que a faculdade mexeu com meu emocional.

Aos meus amigos, agradeço não só pela nossa amizade, mas também pelo incentivo durante toda minha trajetória. Serei eternamente grata por tudo que a gente viveu nesses últimos anos. À Letícia, agradeço pelo imenso carinho e parceria forte desde o começo da graduação, obrigado por dividir comigo não só as experiências como bolsista do Programa de Residência Pedagógica (PRP), mas por ser “o Chris do meu Greg”. À Nahieny, agradeço por ter sido tão presente durante o processo desta pesquisa e por ter sido peça fundamental para que esse TCC finalmente nascesse, sem o seu apoio e seu incentivo, eu ainda estaria na “estaca zero”. À Vitória e Maria Eduarda, agradeço pelo carinho, pela preocupação, por todo o estímulo que vocês me ofereceram. Obrigado por confiarem no meu potencial e por me lembrarem de que eu sou capaz. Ao Antonio Breno, pela amizade, companheirismo e apoio que começou nos tempos de escola e perdura até hoje. Obrigada por toda sua dedicação e ajuda com esta pesquisa.

Por fim, ao meu orientador, professor Alexandre Santiago, por me conduzir tão bem; não só durante a pesquisa acadêmica, mas também durante o período do PRP, sempre respeitando a minha autonomia e me oferecendo todo o suporte necessário.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

A presente pesquisa aborda o desenvolvimento de atividades lúdicas na perspectiva da alfabetização com uma turma de 2º ano do ensino fundamental dentro do Programa Residência Pedagógica. O processo de alfabetização é uma etapa complexa. Sabe-se que para algumas crianças, essa etapa pode ser “maçante” e, muitas vezes, torna-se desestimulante, a verificar, muitas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo sinalizar como a ludicidade pode ser um auxiliador no processo de alfabetização, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Para fundamentar esta pesquisa, utilizaram-se os conceitos e as teorias de Tisuko Kishimoto (1996), Tânia Fortuna (2000), Luckesi (2000, 2002) e Vygotsky (2001) acerca da ludicidade, além de uma revisão bibliográfica dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) e as contribuições de Artur Gomes de Moraes (2020) e Magda Soares (2021) para a alfabetização. Utilizando como procedimento metodológico a pesquisa participante, este trabalho se deu a partir do processo de observação, de planejamento e de desenvolvimento de atividades lúdicas com uma turma de 2º ano da Escola Municipal São Raimundo durante o período do Programa Residência Pedagógica - UFC. Seguindo o propósito do programa de residência, no primeiro trimestre de 2022, foram propostas algumas atividades lúdicas para as crianças e, a partir delas, ficou claro que as crianças têm maior apreço pelas atividades lúdicas, depositando mais atenção e demonstrando mais interesse por elas que por atividades mais tradicionais e repetitivas. Os resultados obtidos com esta pesquisa evidenciaram maior autonomia na execução das atividades propostas, cooperação entre as crianças, alunos visivelmente mais estimulados, mais participação na hora das atividades, das leituras e rodas de conversa e por fim, crianças mais confiantes durante as tentativas de leitura. Isso evidencia que a ludicidade, enquanto colaboradora e facilitadora do trabalho do professor, fez desse período de alfabetização um momento mais divertido e prazeroso.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Ludicidade; Programa Residência Pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2</b>	<b>BREVES COLOCAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO</b> .....	10
<b>2.1</b>	<b>Nível pré-silábico</b> .....	13
<b>2.2</b>	<b>Nível silábico</b> .....	14
<b>2.3</b>	<b>Nível silábico-alfabético</b> .....	15
<b>2.4</b>	<b>Nível alfabético</b> .....	16
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES INICIAIS SOBRE LUDICIDADE</b> .....	17
<b>3.1</b>	<b>Conceito de Ludicidade</b> .....	17
<b>3.2</b>	<b>A relação conceitual entre ludicidade, jogo, brincadeira, e brinquedo</b> .....	20
<b>3.2.1</b>	<b>O jogo</b> .....	20
<b>3.2.2</b>	<b>O brinquedo</b> .....	21
<b>3.2.3</b>	<b>A brincadeira</b> .....	23
<b>3.3</b>	<b>O lúdico e a educação: a função lúdica educativa do jogo</b> .....	26
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	29
<b>4.1</b>	<b>O cenário da pesquisa</b> .....	32
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	33
<b>5.1</b>	<b>As atividades propostas</b> .....	34
<i>5.1.1</i>	<i>Bingo alfabético</i> .....	34
<i>5.1.2</i>	<i>O Livro dos Sorrisos e o Quadro dos Nomes</i> .....	36
<i>5.1.3</i>	<i>A Sacola do Mercado</i> .....	38
<i>5.1.4</i>	<i>Nuvem de palavras</i> .....	39
<i>5.1.5</i>	<i>Desenho surpresa</i> .....	40
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	44
	<b>REFERÊNCIAS</b>	46

## 1 INTRODUÇÃO

Quando Emília ferreiro (2011, p. 38) destaca que "a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)", ela nos faz lembrar que o contato das crianças com a língua escrita acontece bem antes da sua entrada no ambiente escolar. No entanto, sabemos que é na escola que a criança tem o primeiro contato formal com o sistema de escrita, podendo, assim, desenvolver suas habilidades de leitura e de escrita.

A alfabetização é um processo significativo na vida das crianças e é uma das etapas mais importantes da jornada escolar. Sabemos que esta etapa é complexa e pode se tornar bastante cansativa e, em diversas situações, desestimulante para algumas crianças. Nesse contexto, a ludicidade se torna uma grande aliada para fazer desse período um momento mais leve, prazeroso e natural. Isso se dá, pois, as atividades lúdicas nos possibilitam um contato expressivo com nós mesmos, influenciando a nossa percepção e fazendo com que sejamos capazes de superar dificuldades.

Pensando nisso, o tema desta pesquisa está centrado no estudo das experiências vivenciadas pela autora ao longo de suas atividades no Programa de Residência Pedagógica (PRP), levando em consideração estes dois grandes pilares da Pedagogia: a ludicidade e a alfabetização. A escolha desta temática se deu pelas reflexões sobre o processo de alfabetização e sobre as atividades mais tradicionais.

Durante o período de Residência foi apontado o grande número de crianças que apresentam dificuldades na leitura e na escrita, muitas só sabiam escrever o próprio nome ou fazer cópias (do próprio nome, de palavras na lousa, pequenas frases). A partir do momento em que pude começar a intervir e propor atividades, comecei a refletir sobre o processo de alfabetização e sobre as atividades mais tradicionais. Era notório o interesse das crianças em atividades mais lúdicas, pois elas são diariamente marcadas com atividades maçantes e repetitivas. Ficou evidente a necessidade de tornar o processo de alfabetização mais natural e nesse contexto o lúdico aparece para atender essa expectativa.

Partindo desta temática e da minha experiência como bolsista do PRP, a presente pesquisa tem como objetivo geral entender a seguinte questão: como as atividades lúdicas, tais como os jogos e as brincadeiras, podem ser recursos pedagógicos extremamente importantes e úteis no processo de aprendizagem da leitura e escrita? Para responder essa questão, têm-se como objetivos específicos: entender como se dá o

processo de alfabetização, compreender o que são as atividades lúdicas e quais são os conceitos que se vinculam a elas, e conhecer quais atividades lúdicas o professor pode fazer na sala de aula e os benefícios que tais atividades trazem.

Isso posto, a pesquisa expõe algumas atividades realizadas durante o período de Residência Pedagógica, a fim de perceber se essas atividades lúdicas realmente podem desenvolver as habilidades das crianças durante esse processo de alfabetização e como elas podem ser colocadas em prática.

Nesse sentido, para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos referências nos estudos já consolidados acerca da Ludicidade e da Alfabetização. No que tange à ludicidade, apoiamo-nos em conceitos e concepções de Tisuko Kishimoto (1996), Tânia Fortuna (2000), Luckesi (2000, 2002), Vygotsky (2001), sobre estes dois aspectos do processo formativo. No que se refere à alfabetização, o embasamento ficou a cargo, principalmente, dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), além de algumas contribuições de Artur Gomes de Morais (2020) e Magda Soares (2021), referências no estudo do tema.

Para que tudo isso seja facilmente compreendido, este trabalho está dividido em cinco capítulos, iniciando pela presente introdução. O segundo capítulo, em sequência, apresenta a metodologia, os terceiro e quarto capítulos trazem o referencial teórico que serviu de base para este estudo, reflexões e análise, apresentando conceitos e perspectivas acerca da Ludicidade e da Alfabetização. No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, à medida em que analisamos as atividades que foram propostas ao longo da prática (da autora) como bolsista do PRP. Em conclusão, recuperamos as principais considerações e finalizamos a compreensão do estudo.

## 2 BREVES COLOCAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

Iniciamos este capítulo destacando e lembrando que a alfabetização é assegurada por diversos documentos que auxiliam e norteiam o trabalho do professor. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) apontam que o processo educativo que se inicia na Educação Infantil vai gradativamente ampliando e intensificando, estendendo-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos objetivos da formação básica das crianças apontado por este documento é o foco na alfabetização durante os três primeiros anos desta etapa.

Também podemos identificar esse propósito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, que destaca que a alfabetização deve sempre estar em articulação com os saberes de outros componentes curriculares e áreas de conhecimento. O documento declara que,

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p. 59).

Outro documento muito importante para a alfabetização é o Plano Nacional de Educação. Neste documento, essencialmente voltado para a alfabetização, são traçadas metas a fim de garantir o direito à educação básica de qualidade. Essas metas referem-se ao acesso à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade. O PNE (2001) se assemelha aos objetivos já citados nos outros documentos ao apontar como uma de suas metas a proposta de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (p. 10). Diante desta breve revisão, este capítulo prosseguirá apresentando alguns conceitos e conhecimentos que circundam o processo de alfabetização.

É importante frisar que conceituar a alfabetização não é um trabalho fácil, o termo alfabetização muitas vezes é usado de forma ambígua ou até mesmo equivocada. Isto porque, este processo traz consigo múltiplos pontos de vista, diversas leituras e estudos e uma gama enorme de definições. Soares (2021) compreende a alfabetização como uma ação contínua, construída a partir de questões ligadas ao contexto social,

cultural e linguístico dos alunos, porém, expõe que dentro desse processo de conceituar a alfabetização, surgem diversos pontos de vista acerca do que seria alfabetizar.

A alfabetização geralmente é vista como um processo de representação de fonemas em grafemas e grafemas em fonemas, bem como a expressão/compreensão de significados, entretanto, não podemos reduzir o conceito de alfabetização somente a essas questões. Devemos lembrar que a língua escrita não é simplesmente a representação da língua oral.

Para esclarecer essa questão, Soares (2021) ressalta que nem sempre haverá correspondência entre fonemas e grafemas, e que, além disso, “não se escreve como se fala mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve mesmo quando se escreve em contextos informais” (2021, p. 18).

Além disso, a autora também destaca a seguinte questão: o discurso oral e o discurso escrito têm estruturas e formas diferentes. Sendo assim, os problemas relacionados à compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas relacionados à compreensão/expressão da língua oral.

Sendo assim, conforme complementa Soares (2021, p. 18):

(...) o processo alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Ademais, temos Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, autoras de grande importância para a área da alfabetização, que consideraram que a escrita não é um código, mas sim um sistema notacional, observaram que a criança no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética já formula hipóteses e respostas acerca da escrita das palavras. Usando como base as teorias construtivistas de Jean Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky nos possibilitaram uma notável base teórica para que possamos compreender o processo de construção da escrita pelo qual as crianças passam, teoria conhecida como Psicogênese da língua escrita. Este processo estudado pela Psicogênese é entendido como “o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitua no objeto de sua atenção (portanto, do seu conhecimento)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 17).

As autoras supracitadas assinalam que o problema da alfabetização é tradicionalmente apontado como uma questão de métodos. Nesse caso, as autoras afirmam que a preocupação dos educadores se volta para a busca do método que seja o melhor, ou o mais eficaz. Vale ressaltar que por muitas décadas convivemos com dois tipos fundamentais de métodos: os sintéticos e os analíticos.

Os métodos sintéticos estão centrados no ensino das partes menores, seja a letra ou a sílaba, para depois focar nas partes maiores, construindo palavras ou frases. Já os métodos analíticos, seguem o processo oposto e focam na memorização das unidades maiores para depois seguir para as menores. Os dois tipos de métodos apresentam divergência, mas eles têm algo em comum: ambos compreendem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como a aquisição de uma técnica para realização de deciframento, sendo assim uma questão mecânica.

Por muito tempo a leitura e a escrita foram reduzidas a um processo de codificação e decodificação, sendo a escrita uma transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura uma transformação de uma palavra escrita em um som. No entanto, ao longo da década de 1960 surgiram mudanças acerca da maneira de compreender os processos de aquisição e construção do conhecimento e da linguagem na criança. Coutinho (2005) afirma que foi a partir dessa época que a escrita passou a ser considerada como um modo particular de se perceber a linguagem, assim como passaram a entender que o sujeito em processo de alfabetização já possui certo conhecimento de sua língua materna.

Até esse momento, a alfabetização estava ligada à repetição e à memorização, sendo vista de maneira limitada, como um objeto de conhecimento da escola, e não um processo ligado às experiências de vida e de linguagem das crianças. Como expôs Ferreiro, “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização” (2011, p. 63).

Ao considerar que a escrita é um sistema notacional e não unicamente um código, Ferreiro e Teberosky perceberam e atestaram que a criança, enquanto aprende a ler e a escrever, formula suas próprias ideias a respeito da escrita alfabética. Antes que possam ler e escrever sozinhas, as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses próprias, além de atribuir, aos símbolos da escrita alfabética, significados diferentes do que os que são atribuídos pelos adultos que as alfabetizam.

Estas hipóteses seguem uma ordem de evolução: primeiramente a criança não estabelece uma relação entre as formas gráficas da escrita e o significante das palavras; Em seguida, a criança passa a construir hipótese de fonetização da escrita, fazendo relação entre os símbolos gráficos e as sílabas orais as palavras; até que, finalmente, ela compreende que as letras representam unidades menores que as sílabas, que são os fonemas da língua.

Para entender melhor essa evolução das hipóteses, as autoras desenvolveram um conceito que segmenta e analisa os níveis da construção da escrita, nos quais o aluno se encontra. Essa ferramenta analítica, contribui com o trabalho do professor, que poderá fazer uma intervenção mais eficiente e eficaz, auxiliando o desenvolvimento do aluno. Os níveis de psicogênese da escrita se dividem em *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético*.

## **2.1 Nível Pré-silábico**

Esta é a etapa inicial, porém as crianças que se encontram nela já possuem hipóteses elementares sobre a escrita. Nessa fase, os alunos acreditam que escrever é o mesmo que desenhar. Caso seja solicitado que o aluno escreva determinada palavra, é comum que ele faça um desenho do que foi solicitado. Por exemplo, se o professor pedir que a criança escreva a palavra [boneca], é possível que ela desenhe a imagem da boneca.

É comum também que as crianças apresentem dificuldade em diferenciar as letras dos números. Vemos com frequência elas usarem rabiscos, desenhos, pseudoletas, números e até mesmo esses elementos associados. Nessa fase, eles acreditam que a escrita tem somente a função de nomear coisas, ou seja, só seria possível escrever nomes de objetos. Desta forma, ações e sentimentos, como amor e carinho ou tristeza e alegria, não podem ser escritas.

Ainda em relação a essa crença da escrita ser uma representação direta do objeto, é importante destacar uma característica desta fase: o realismo nominal. Esse fenômeno acontece porque as crianças ainda não conseguiram perceber que a escrita representa os sons da fala. Sendo assim, elas escrevem utilizando características do objeto a ser escrito. Por exemplo, se o professor solicitar que seu aluno em hipótese pré-silábica escreva a palavra [boi], ele escreverá utilizando um grande número de letras já que o boi

é um animal grande, pois, para ele, essa característica é algo necessário de ser representado.

Ferreiro (2011) destaca que, nesse primeiro período, as crianças alcançam dois aspectos importantes para as próximas construções: a distinção entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas, e a constituição da escrita como objeto substituto. Essa distinção entre o desenhar e o escrever é muito importante para o aluno pois, como indica Ferreiro (2011, p. 22):

Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas dos grafismos não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos.

Entendendo essas características básicas, percebemos que para que os alunos pré-silábicos avancem, o professor tem como objetivo fazer com que seus alunos compreendam que a escrita não representa o objeto em si, mas sim os sons da fala.

## **2.2 Nível Silábico**

Nesse nível os alunos já perceberam a relação da escrita com a pauta sonora da palavra, mas agora também consideram a hipótese de que a quantidade de letras deve corresponder com a quantidade de segmentos silábicos que pronunciamos, ou seja, uma letra para cada sílaba. Sendo assim, inicialmente, vamos perceber que elas se preocupam somente com o aspecto quantitativo, marcando uma letra aleatória para representar cada sílaba da palavra. Quando observamos essa característica podemos dizer que a criança está no nível silábico sem valor sonoro.

A partir do momento que observamos que as crianças passaram a utilizar letras que correspondem aos sons representados, dizemos que eles entraram na fase silábica com valor sonoro.

Nesse nível, as crianças vivenciam uma série de conflitos e, constantemente, criam hipóteses. Uma delas é a ideia de que existe uma quantidade mínima de letras para escrever. É possível que alguns alunos apresentem dificuldade com palavras pequenas como [oi], [eu] e [ui], justamente por acreditarem que se deve usar no mínimo duas ou três letras. Ferreiro (2011, p. 27) explica que:

Esta hipótese silábica é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem

ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras. No entanto, a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma palavra deve possuir para ser "interpretável" (por exemplo, o monossílabo deveria ser se inscrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito "não se pode ler" ou seja, não é interpretável).

Além desta hipótese, os alunos passam a acreditar que uma mesma palavra não pode ser escrita com letras repetidas e escritas em sequência, começando, assim, a considerar um aspecto qualitativo em relação à grafia dos sons das palavras. Sendo assim, nessa fase eles vivenciam basicamente dois conflitos:

1. É possível fazer registros iguais para palavras diferentes?
2. Pode-se escrever palavras monossílabas com apenas uma letra e as dissílabas com duas?

### **2. 3 Nível Silábico-alfabético**

Esse, como o próprio nome já nos faz deduzir, é um nível de transição entre o nível silábico e o nível alfabético. As crianças nesse nível já conseguem relacionar os grafemas e os fonemas na maioria das palavras que escrevem, mas ainda assim se confundem na escrita das unidades menores que as sílabas. Como destaca Ferreiro (2011, p. 29): "O período silábico- alfabética marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos".

A criança adentra no último estágio da compreensão do sistema socialmente estabelecido no momento em que ela descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, pois ela é analisável em elementos menores. Segundo Ferreiro (2011, p. 29) é a partir daí que a criança se depara com novas questões e novos problemas pois,

(...) pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que a sílabas que escrevem com uma duas três ou mais letras); no lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons).

### **2. 4 Nível Alfabético**

E por fim chegamos ao nível alfabético. Neste as crianças já sabem que para escrever é necessário utilizar as letras do alfabeto, já estabelecem a relação entre fonema

e grafema e, também, compreendem que as sílabas podem ter uma, duas ou três letras. Porém, vale destacar que nessa fase a escrita das crianças vai ser marcada por forte presença de traços da oralidade. Além disso, ao escreverem um texto, elas podem apresentar dificuldade na separação das sílabas.

Nessa fase, é importante que os professores sempre tenham em mente a necessidade de propor atividades que garantam maior fluência na leitura, a fim de consolidar as correspondências grafo fônicas. Quanto ao trabalho ortográfico, este deve ser um trabalho de reflexão e não de memorização. Por isso, devemos levar os alunos a perceber que embora a escrita representa a fala, esta não é uma transcrição direta dela.

Morais (2020), afirma que algumas crianças demonstram curiosidade natural sobre as palavras da língua e que:

(...) ao usar a linguagem, as crianças tendem não só a tratá-la como um meio para interagir com os outros membros da cultura ao seu redor, pedindo ou fornecendo informações, expressando sentimentos ou interesses, mas também *pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão.* (p.41)

Para o autor, a escola deve despertar e alimentar essa curiosidade metalinguística para que elas possam brincar com as palavras, apropriando-se delas como objetos de reflexão do cotidiano. Para isso, é indispensável que o professor proporcione vivências variadas. Nesse contexto, é importante que os professores alfabetizadores conheçam as características de cada nível de escrita para que possam avaliar o conhecimento de seus alunos. Se o professor não tem esse conhecimento, ele não poderá identificar os avanços de seus alunos e nem perceberá as dificuldades que ele apresenta, muito menos conseguirá propor atividades que desenvolvam suas habilidades. Tomando como base os estudos da psicogênese da língua escrita, o professor pode planejar atividades que sejam realmente adequadas às necessidades de seus alunos e que irão contribuir efetivamente no desenvolvimento da escrita infantil.

### **3 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE LUDICIDADE:**

No campo da Pedagogia existe uma área chamada Ludopedagogia, que estuda os saberes ludo sensíveis, a autonomia formativa, as metodologias lúdicas, a cultura do brincar, os elementos da teoria do jogo na educação e a gamificação do ensino. A partir dos conhecimentos estudados pela Ludopedagogia, dou início a esse capítulo com uma breve discussão sobre o conceito de ludicidade.

Compreender a ludicidade é uma peça fundamental para o desenvolvimento desse trabalho já que esse conceito está diretamente ligado com esta pesquisa, pois percebe-se que o lúdico permite que o processo de alfabetização seja mais prazeroso e produtivo. Portanto, para embasar a discussão sobre o tema e sobre os conceitos que o cercam, destaco as contribuições teóricas de Pereira (2001), Fortuna (2000), Luckesi (2000,2002), Kishimoto (1996), entre outros autores.

#### **3.1 Conceito de Ludicidade**

A conceituação de ludicidade é uma tarefa difícil, até mesmo para os estudiosos da Ludopedagogia. A ludicidade apresenta uma multiplicidade de visões, por isso, podemos nos deparar com muitas diferentes maneiras de definir o lúdico, o jogo e a brincadeira. Mas, ainda que sob uma pluralidade de definições, podemos perceber que uma ideia comum entre os autores é a compreensão da Ludicidade como uma experiência de plenitude.

Geralmente se tem uma ideia equivocada de que a ludicidade é uma atividade divertida, o que até pode acontecer. Porém o que realmente caracteriza a ludicidade é o fato dela nos possibilitar a plenitude. Uma atividade lúdica é aquela que nos proporciona experiências de plenitude, pois, quando entregues a essas atividades, envolvemo-nos por completo e, assim, estamos inteiros, plenos e flexíveis, podendo estarmos alegres ou não. Para Luckesi (2002):

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas

de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento”. (p. 21)

O lúdico é muito complexo e se pode afirmar que é mais do que alegria e divertimento. Pereira (2002, p 15) nos faz perceber que o lúdico apresenta uma relação dialética entre prazer e dor, alienação e emancipação, liberdade e opressão, pois aqueles que se entregam a uma atividade lúdica, “entram em contato consigo mesmos, com suas experiências de vida e com situações de descoberta do mundo”.

Sabendo disso, entendemos as atividades lúdicas como aquelas que permitem que o indivíduo vivencie sua inteireza e sua autonomia. É nesse momento de inteireza que o sujeito se encontra consigo mesmo e, a partir desse encontro, descobre possibilidades de autoconhecimento e de maior consciência de si. Portanto, como aponta Pereira (2002, p. 17), “falar em ludicidade é falar em prazer, emoção, imaginação, criatividade, sensibilidade, vivência da corporeidade”.

É pelo brincar que as crianças se expressam, se comunicam, desenvolvem a sua consciência corporal, à medida em que constroem a consciência de si. Além disso, quando o brincar acontece em grupo, a criança passa a desenvolver também a sua consciência social. É nessa perspectiva de plenitude e a partir da repetição da brincadeira que a criança adquire novos saberes. Compreendendo isso, Wajskop (2009) aponta que:

É portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterar em situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. (p.33)

Porém é necessário esclarecer que as atividades ou os brinquedos não trazem em si esses saberes e possibilidades prontos. Pereira (2002) explica que é o próprio sujeito brincante quem dará significados a essas atividades, criando elos de sentidos simbólicos e particularidades com os mesmos. Em suas discussões, a mesma se ampara nas ideias de Acosta (2000), que afirma que:

Não existem brinquedos ou atividades que ‘magicamente’ carreguem consigo uma ludicidade embutida. Existem sim atitudes lúdicas, atitudes brincalhonas, fundamentalmente porque o lúdico se dá acima de valores que são construídos por quem livremente adere às propostas. (p. 47-48)

Sendo assim, entendemos que não é o objeto em si que tem a ludicidade intrínseca. É a partir da relação que a pessoa estabelece com o objeto, por meio da imaginação e da fantasia, que ele se transforma em um objeto lúdico.

### **3.2 A relação conceitual entre ludicidade, jogo, brincadeira e brinquedo**

Quando discutimos sobre ludicidade, termos como jogo, brincadeiras e brinquedos acabam aparecendo para engrandecer a discussão. Como foi exposto anteriormente, atividades lúdicas nos proporcionam momentos de plenitude. Sendo assim a brincadeira, os jogos e os brinquedos também são considerados atividades lúdicas, pois nesses momentos o indivíduo está focado no presente. A criança envolve-se no brincar e deposita plenamente sua atenção na própria atividade e não nos resultados dela.

Muitas vezes eles são tratados sem distinção, mas é importante que os educadores conheçam as especificidades dessas atividades lúdicas, pois conhecendo cada uma delas, o professor consegue incorporá-las nos seus planejamentos. Sendo assim, a seguir, irei explicar algumas palavras sobre esses conceitos, a fim de que se possa compreender as características de todas.

#### **3.2.1 O jogo**

Huizinga (1993) diz que o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata e que nós devemos nos limitar a descrever suas principais características. Portanto, na tentativa de se aproximar de uma definição de jogo, usarei algumas considerações que Kishimoto (1996) traz em seus escritos. A autora faz uso das contribuições de Gilles Brougère (1981,1993) e Jacques Henriot (1983,1989), que, segundo ela, são indispensáveis à compreensão do conceito de jogo para a compreensão do conceito de jogo. Os autores apontam três níveis de diferenciação do termo jogo, sendo eles: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

Sobre a primeira característica, Kishimoto (1996) disserta a respeito dos significados e de como o jogo vai depender da linguagem de cada contexto social. Quando dizemos que cada contexto cria sua concepção de jogo não devemos enxergar esse fato como apenas uma ação de nomear. Significa que a noção de jogo não remete à língua e sim a interpretações, projeções sociais e ao uso cotidiano e social da linguagem. “Desta forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui” (KISHIMOTO, 1996, p.17).

Já a segunda característica se refere ao sistema de regras. Segundo a autora, essas regras vão permitir que os jogadores identifiquem a estrutura que especifica a modalidade do jogo. O baralho, por exemplo, pode ser usado para jogar buraco ou tranca, objeto é o mesmo, mas o jogo muda dependendo das regras que serão aplicadas.

Falando em objeto, esse é o terceiro ponto: um recurso importante de suporte do jogo. Kishimoto (1996) traz o jogo enquanto objeto e exemplifica o xadrez, que se materializa com o tabuleiro e com as suas peças, que podem ser fabricadas de madeira, plástico e papelão.

Porém, esses não são os únicos aspectos que podemos observar no jogo, pois outras características podem ser usadas para identificá-lo: o controle interno, o efeito positivo, a não-literalidade, a flexibilidade, a prioridade no processo de brincar e a livre escolha. O controle interno diz respeito ao fato de o jogo infantil ter seu desenvolvimento determinado pelos próprios jogadores. Já o efeito positivo está relacionado aos efeitos positivos nos aspectos corporal, moral e social da criança como resultado do prazer e da alegria que caracterizam o jogo infantil. Quanto à não-literalidade, Kishimoto (1996) também explica que nas situações de brincadeira a realidade interna predomina sobre a externa e que o sentido habitual é substituído por outro.

Além disso, temos a flexibilidade que diz respeito à exploração, ao clima propício para investigações o que é necessário para soluções de problemas. Essa característica do jogo faz com que a criança se torne mais flexível e saiba procurar soluções. Ademais, percebemos no jogo a prioridade do processo de brincar, ou seja, a atenção da criança está voltada na própria atividade e não nos seus resultados. “O jogo infantil só pode receber esta designação quando o objetivo da criança é brincar” (Kishimoto, 1996, p.26).

Por fim, identifica-se a livre escolha, pois o jogo infantil só é jogo caso ele seja escolhido espontaneamente pela própria criança. “Se a atividade não for de livre

escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (Kishimoto, 1996, p. 26).

### 3.2.2 O brinquedo

Pereira (2002) afirma que as atividades lúdicas podem ter como suporte objetos comuns de uso cotidiano ou objetos que são efetivamente denominados de brinquedos. Para ela, qualquer objeto pode assumir significados lúdicos, porém o brinquedo deve propiciar criatividade e liberdade. Segundo Volpato (2020, p. 137) “no brincar, a criança geralmente deixa-se impregnar, penetrar pela atividade, pelo objeto. Na verdade, ele, o brinquedo e o brincar tornam-se uma coisa só”. Esta é a característica mais marcante do brinquedo, e que o difere do jogo: a sua relação íntima e direta com a criança.

Além disso, não encontramos no brinquedo um sistema de regras para organizar sua utilização, como é no caso do jogo. Kishimoto (1996) assegura que o brinquedo estimula a representação e coloca a criança na presença de reproduções: ele representa determinadas realidades, “representada algo presente no lugar de algo” (Kishimoto, 1996, p. 18).

Para a autora, o brinquedo é uma expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Um dos objetivos do brinquedo, seria justamente substituir os objetos reais para que as crianças possam manipulá-los, porém o brinquedo não é meramente um objeto ou a reprodução deles, mas é uma totalidade social. Por exemplo, ao brincar de boneca a criança tem diversas maneiras de brincadeiras, que vão desde a manipulação do brinquedo até a brincadeira de “mamãe/papai e filhinho”. Isso fica claro quando entendemos o que afirma Brougère (2001, p.63), que declara que “o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca”.

É pelo brincar que a criança constrói e reconstrói simbolicamente sua realidade, recria o existente. Dentro disso, o brinquedo incorpora o imaginário, abre possibilidade para a exploração do momento, do espaço, além de propiciar a interação, a descoberta e até mesmo a expressão pessoal. O brinquedo entrega um mundo imaginário tanto da criança quanto do adulto, que é o criador do lúdico.

Por conta disso, o brinquedo vai carregar aspectos que variam de acordo com sua cultura, pois cada cultura apresenta conceitos diferentes de criança, de educar, etc.

Ou seja, o brinquedo carrega referências e representações ligadas ao adulto que o construiu, à memória de infância do adulto e sua imaginação, e também ao conceito de criança. Volpato (1999) esclarece que muitos brinquedos são fabricados com o objetivo de ensinar comportamentos, gestos, valores, entre outras questões e, por conta disso, esses brinquedos já vêm prontos, com informações catalogadas para o indivíduo simplesmente segui-las: instruções de uso, idade, sexo, número de participantes e tempo de duração.

Portanto, como atesta Kishimoto (1996, p. 21) “o vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica”.

### **3.2.3 A brincadeira**

A brincadeira, assim como o brinquedo, difere do jogo pela sua relação direta com a criança. Ela é a ação que as crianças executam ao colocar em prática as regras do jogo, é quando as crianças se envolvem na ação lúdica. Como resume Kishimoto (1996), a brincadeira “é o lúdico em ação”.

Porém, esse conceito de brincadeira não é entendido por todos. Faz parte do senso comum acreditar na em uma concepção de brincadeira relacionada à desocupação, como passatempo da criança, uma atividade sem muito valor. Às vezes, a brincadeira é considerada, simplesmente, simplesmente, um meio em que a criança pode vivenciar o ócio por um determinado período de tempo.

Mesmo com essa visão, hoje a brincadeira é entendida como algo importante, pois percebe-se que ela surge em todas as fases da vida, em culturas diferentes e constitui um traço natural e único da natureza humana. Vygotsky (2001) observa que a brincadeira não é própria somente do ser humano, pois os filhotes de animais também brincam. E por que esse fato é relevante? Pois sabendo disso, percebemos que há um sentido biológico no brincar, que “a brincadeira é necessária para alguma coisa, tem alguma função biológica especial, do contrário não poderia existir e alcançar uma difusão tão ampla” (VYGOTSKY, 2001, p. 119).

Para o psicólogo, se examinarmos atentamente a brincadeira, podemos perceber que ela engloba a elaboração de hábitos e capacidades para ações futuras. A brincadeira prepara para a vida, estabelece e executa movimentos relacionados às futuras

atividades do indivíduo, pois para Vygotsky (2001) a brincadeira é a escola natural do animal.

Ele ainda declara que a criança é um ser lúdico, que está sempre brincando, que sua brincadeira tem sentido e corresponde à sua idade e aos seus interesses. Além disso, ela compreende as habilidades e hábitos da criança. No livro *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky discorre sobre alguns tipos de brincadeira da criança.

Ele começa falando do grupo de brincadeira que é constituído por brincadeiras com objetos, as brincadeiras que entretém a criança e que as ensinam a olhar e ouvir, lançar e apanhar objetos, brincadeiras com chocalho, entre outras. Seguindo essas brincadeiras, têm o período em que a criança brinca de se esconder, fugir, etc. Para Vygotsky (2001) a elaboração das habilidades de deslocar-se e orientar-se no meio estão ligadas com esse tipo de brincadeiras.

Outro grupo de brincadeiras apresentado pelo psicólogo é o grupo das brincadeiras construtivas. Estas são as brincadeiras associadas ao uso de materiais, ao estímulo da precisão e a correção dos nossos movimentos, à elaboração de habilidades, etc. Segundo ele, essas brincadeiras “nos ensinam a propormos determinado objetivo e organizar os movimentos de modo a que estes possam ser encaminhados para a concretização desse objetivo” (VYGOTSKY, 2001, p.121).

O último grupo apresentado por ele é chamado de brincadeiras convencionais. São as brincadeiras que surgem a partir de “regras puramente convencionais e de ações a estas vinculadas” (VYGOTSKY, 2001, p. 121). Estas brincadeiras estão vinculadas à solução de tarefas complexas, que exigem tensão, habilidade, astúcia, ação conjunta de diferente capacidade e potencialidades de quem está brincando. Nesse tipo de brincadeira, o esforço da criança vai ser limitado e regulado pelos esforços dos outros participantes da brincadeira.

Kishimoto (1996) também discursa sobre os tipos de brincadeiras, no entanto, a autora não traz essa questão na tentativa de classificá-las, apenas a fim de destacar algumas características de algumas modalidades, sendo elas: as brincadeiras tradicionais, as de faz-de-conta e as de construção.

- a) **As brincadeiras tradicionais:** estas são consideradas parte da nossa cultura popular, por isso elas carregam em si traços de um povo, de determinado período histórico. Elas são uma manifestação livre da

Cultura popular, perpetuam a cultura infantil, desenvolvem maneiras de convivência social, além de propiciar o prazer de brincar.

As brincadeiras tradicionais são marcadas pelo anonimato, pela tradicionalidade, pela transmissão oral, pela conservação, pela mudança e pela universalidade. Muitas delas mantêm sua estrutura inicial, já outras passaram por transformações ao longo do tempo. Essas brincadeiras se mantêm vivas até hoje pelo traço forte da expressão oral.

**b) As brincadeiras de faz-de-conta:** também são conhecidas como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática. Esse tipo de brincadeira destaca a presença da situação imaginária e surge a partir dos 2 ou 3 anos de idade, com o aparecimento da representação e da linguagem. Nessa fase a criança já começa a alterar os significados dos objetos e dos eventos, passa a expressar seus sonhos e fantasias, e assume papéis presentes no contexto social. Portanto, como afirma Kishimoto (1996):

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (p. 39)

Esse tipo de brincadeira é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, pois é a partir delas que se desenvolve a função simbólica, tão importante para a alfabetização.

**c) Brincadeiras de construção:** estas brincadeiras se relacionam diretamente com o faz-de-conta, pois não se trata apenas de manipular livremente os objetos de construção, mas sim construir casas móveis ou até mesmo cenários para as brincadeiras simbólicas. Elas enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades da criança.

Tendo em vista o que foi apresentado, podemos entender de forma bem básica e resumida que a brincadeira é o ato de brincar, é o comportamento espontâneo, que o jogo é a brincadeira que tem regras e o que brinquedo é o objeto do brincar.

### **3.3 O lúdico e a educação: a função lúdica e educativa do jogo**

A partir dessa breve exposição acerca desses conceitos surgem questionamentos: Como o jogo está relacionado à educação e à alfabetização? Ele pode ter uma função educativa ou pedagógica? Para entender e responder essas indagações, faz-se necessário entender o contexto da relação desses dois conceitos.

Kishimoto (1996), declara que há muitos séculos a relação entre jogo infantil e educação se baseava em três concepções: na recreação, no uso do jogo no ensino de conteúdos escolares e diagnóstico de personalidade infantil, e no recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis. Por muito tempo, o jogo infantil ficou restrito à recreação. Desde os tempos Grécia/Roma Antiga, o jogo era visto como recreação e apontado como um relaxamento após atividades de esforço físico ou escolar, já na idade média não era considerado uma atividade séria.

No Renascimento era usado para difundir princípios éticos e morais, além de conteúdos de história, geografia entre outros. Ainda nessa época, as necessidades infantis começam a ser entendidas e a brincadeira passou a ser vista como uma atividade livre que propicia o desenvolvimento intelectual e auxilia os estudos. A partir desse momento o brinquedo/jogo infantil é entendido como um recurso prazeroso que ensina, desenvolve e educa.

Como aponta Kishimoto (1996), a criança aprende de modo intuitivo e adquire conhecimento espontaneamente à medida que interage com outras pessoas, com suas cognições, com a afetividade, com o corpo, dentro das interações sociais. Sabemos que o jogo considera as várias formas de representação da criança e suas múltiplas inteligências, que ele proporciona momentos de “ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” (KISHIMOTO, 1996, p. 36). Assim, percebe-se o quanto contribui para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, podendo ter fins pedagógicos, pois como aponta Huizinga (apud. ANTUNES, 1998, p. 46) um elemento que difere o jogo pedagógico de um outro apenas de caráter lúdico é que o primeiro

provoca aprendizagem significativa, estimula a construção de novo conhecimento e principalmente desperta o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (p. 46)

A dimensão educativa do jogo surge quando a situação lúdica é criada pelo adulto, intencionalmente, a fim de estimular essa aprendizagem. O educador pode fortalecer as situações de aprendizagem com o uso do jogo, porém, deve se manter a ação intencional da criança para brincar. Pois, assim como assegura Kishimoto (1996, p. 36), utilizar o jogo “significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora”.

A autora ainda ressalta que ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações. Dentro da função lúdica, o brinquedo ou jogo, quando escolhido voluntariamente, propicia diversão, prazer ou até mesmo desprazer. Dentro da função educativa, “o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo” (KISHIMOTO, 1996, p. 37).

Portanto, esses dois aspectos devem estar em equilíbrio, pois o jogo até pode auxiliar a ação docente, mas se for usado somente visando os resultados no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem de conceitos, o objeto perde a função lúdica e se torna apenas um material pedagógico. Fortuna (2000) menciona esse equilíbrio quando explica que a sala de aula é, sim, um lugar de brincar e que o professor pode conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos. Para a Fortuna (2000) é necessário:

(...) encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. (p. 9)

Fortuna (2000) aponta que muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar. Além disso, destaca que educadores de crianças bem pequenas promovem o brincar, negando sua responsabilidade pedagógica, já os educadores das demais séries promovem o estudo. Deve-se entender que essa é uma visão dicotômica e desatualizada. O brincar e o estudo podem e devem estar atreladas, pois um não reduz o outro.

Portanto, deve-se entender que a criatividade e a espontaneidade precisam se fazer presentes na educação, no estudo e principalmente no planejamento de um professor. Se entendemos a aprendizagem como a apropriação e a internalização de signos e instrumentos que acontece por meio de uma interação; e o brincar como a apropriação da realidade por meio da representação, então podemos considerar que a brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem.

Tendo isso em vista, a brincadeira aparece em alguns documentos de referência para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas do Brasil. Um deles é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde o brincar é posto como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados para garantir que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. A BNCC (2018) garante como direito da criança:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais". (p. 38)

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEIS, 2010), a brincadeira, juntamente com as interações, é apontada como eixo norteador das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. Estes dois eixos devem garantir experiências que ampliem a participação das crianças em atividades individuais e coletivas; promovam o conhecimento de si e do mundo; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) afirmam que as

atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (p. 87)

Sendo assim, percebemos que estes documentos reafirmam a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, garantem que a sala de aula deve ser um espaço para brincar.

## 4 METODOLOGIA

A fim de alcançar os objetivos da presente pesquisa, foi utilizada como procedimento metodológico a pesquisa participante. Esse tipo de pesquisa é uma metodologia de pesquisa qualitativa de campo, considerando que o pesquisador vivencia o seu objeto de estudo para coletar dados. Como aponta Gil (2002, p. 55-56), “a pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.

Nesse contexto, para que pudesse coletar dados, tomou-se a observação como o maior instrumento de pesquisa. Conforme Iturra ([198-?], p. 149), a observação participante “[...] é o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo [...]”.

Para Marconi e Lakatos (1999) a observação tem como vantagens os seguintes fatores: é fácil de ser empregada, não depende de introspecção e reflexão, possibilitando a evidência de fatos não contemplados por outras técnicas, além de contemplar a abrangência dos fenômenos, entre tantas outras. No que tange às desvantagens, os autores já citados destacam que destacam a possibilidade de analisar os fenômenos a partir da ótica do observador a tendência de julgar os fenômenos a partir da ótica do observador, a imprevisibilidade de fatores, a variabilidade dos acontecimentos e dos aspectos da vida cotidiana não acessível no momento em que o estudo se processa, entre outras.

A pesquisa em questão ocorreu na Escola Municipal São Raimundo, situada em Fortaleza, no estado do Ceará. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, indica que, atualmente, a escola é formada por um grupo gestor composto por Diretora, Secretário, Supervisora/Coordenadora Escolar. O corpo docente é formado por 18 professoras de sala de aula regular, a professora de Atendimento Educacional Especializado, professoras de apoio pedagógico, apoio à Biblioteca, Clube de Aprendizagem-oficina de leitura, coordenadora dos Programas Novo Mais Educação, Mais Alfabetização e Programa Alfa 3, estagiários e monitores. Além disso, fazem parte do quadro funcional da Escola, manipuladoras de alimentos, zeladores, os funcionários de serviços gerais, o monitor de acesso e os porteiros noturnos.

A EMEIEF São Raimundo atende turmas do Infantil IV ao 5º ano e a comunidade escolar se caracteriza, em sua maioria, por famílias advindas da classe média

baixa ou baixa. Algumas residem próximo à escola, ou em bairros adjacentes, fator positivo na frequência e na presença dos familiares.

#### **4.1 O cenário da pesquisa**

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma parceria da Universidade Federal do Ceará (UFC) com as redes públicas (municipal e estadual) de educação básica e possibilita a inserção de estudantes de cursos de licenciatura no ambiente escolar. Os residentes desenvolvem diversas atividades dentro do programa, incluindo momentos de ambientação na escola, planejamento, execução da intervenção pedagógica, socialização de atividades com os colegas bolsistas, entre outras atividades. Para que as atividades de residência pedagógica sejam desenvolvidas plenamente na escola, o residente é orientado por um docente da IES de origem, e acompanhado, na escola-campo, por um docente da educação básica, denominado preceptor.

No meu caso, as atividades do PRP começaram no final de 2020, ou seja, durante a pandemia. Devido ao momento atípico vivido no período da realização das atividades, e por conta do isolamento social, algumas etapas da Residência passaram por adaptações e aconteceram de maneira remota. A inserção dos bolsistas na escola foi uma delas, por isso, não tivemos a oportunidade de observar pessoalmente a escola. Inicialmente, fomos inseridos em grupos de *WhatsApp*, juntamente com a preceptora, além de participar de reuniões com ela. Essas reuniões tiveram como finalidade conhecer a professora, seu trabalho, a estrutura da instituição na qual seríamos inseridos, além de ter um “primeiro contato” com as crianças da turma que acompanharíamos. A partir dessas reuniões, conseguimos visualizar alguns dos espaços da São Raimundo, tivemos acesso às informações acerca da estrutura da escola, dos profissionais que formam a gestão, do corpo docente, da rotina da escola e das nossas turmas.

Assim como a nossa inserção na escola, o período formativo e de planejamento também aconteceram sob o formato remoto. O período de planejamento do nosso projeto passou por diversas etapas. Inicialmente, e em conjunto com a professora preceptora, foi realizada a avaliação diagnóstica das crianças da turma, na plataforma *Google Meet*. Desta maneira, conhecendo mais sobre a turma, foi possível iniciar o planejamento, levando em consideração as principais características e necessidades da

turma. Para que nossos planejamentos seguissem a proposta de trabalhar as múltiplas linguagens, precisamos de um período que se caracterizou como formativo.

Foi nesse momento que entramos em contato com as teorias sobre Alfabetização e Letramento, assim como os estudos sobre trabalhar com sequências didáticas e, até mesmo estudo sobre cultura popular, que era uma das propostas que queríamos levar para as crianças. Durante vários encontros, pudemos conversar e debater sobre as teorias de autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2020), entre outros autores, com o objetivo de estruturar os conhecimentos para as práticas que estariam por vir.

Após essa etapa, veio a ação mais ativa nos grupos virtuais, buscando evidenciar as diversas linguagens que as crianças possuem. As atividades planejadas tiveram como foco o letramento, a alfabetização e temáticas interdisciplinares. Partindo desse pensamento, as primeiras intervenções levaram em consideração a cultura popular e buscaram trabalhar conceitos que fossem significativos e de interesse das crianças. Os planejamentos que aconteceram no período virtual foram feitos de maneira remota, em conjunto com outra bolsista e aconteciam semanalmente, a partir das devolutivas de atividades.

Foram dois momentos dedicados ao desenvolvimento das atividades como residente: em 2020/2021 com uma turma de 3º ano (em maior parte no ensino remoto) e 2022 com uma turma de 2º ano, turma essa que me possibilitou observar e agir em prol desta pesquisa. A turma do 2º ano A do turno da manhã era composta por vinte e oito alunos, ou deveria ter sido. A turma tem esse número de crianças matriculadas, porém somente vinte estavam frequentando a escola. Dentre os vinte alunos com quem interagimos, nove eram meninos e onze meninas.

O meu período de contato com os alunos do 2º ano foi mais curto e coincidiu com eventos e atividades importantes da escola. Por conta disso, o contato e trabalho pedagógico foi reduzido, tornando-se inviável propor uma quantidade maior de atividades, nem propor uma grande quantidade de atividades, já que em alguns momentos, minha presença na escola se voltava para a ambientação e observação da turma. Isso foi um fator que influenciou bastante, não só o planejamento e a escolha das atividades, mas também a observação.

Na etapa de observação da turma tentei registrar o máximo de informações sobre os alunos que consegui, e a partir disso pude conversar com a preceptora do PRP e

com a professora de Português. Discutimos a respeito do perfil das crianças, sobre suas habilidades e suas dificuldades.

A partir das minhas observações e das avaliações das professoras, percebemos que o perfil da turma, em níveis de leitura, se dividia da seguinte maneira: seis crianças pré-silábicas, nove silábicas, duas silábicas-alfabéticas e três alfabéticas. A partir disso, tentei planejar e organizar atividades que todas as crianças pudessem compreender, participar e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

A seguir apresento algumas das atividades que planejei e propus para as crianças do 2º ano no período presencial de residência.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É de extrema importância destacar os impactos da pandemia do Covid-19 na aprendizagem dessas crianças, pois se antes da pandemia já observamos dificuldades na aprendizagem, depois dela vemos que essas dificuldades foram agravadas.

Percebeu-se que algumas crianças tiveram pouco contato com a escola e com educação formal antes do começo da pandemia. Nesse contexto, o seu aprendizado foi abruptamente interrompido pelos decretos de isolamento social e pela necessidade de conter a contaminação desse novo vírus. Sabemos que, diante disso, a saída encontrada para tentar garantir o acesso à educação durante esse período atípico foi o modelo do ensino remoto.

Os professores tiveram que se reinventar: mudaram seus planejamentos e atividades para que se adequassem às aulas online e, no processo, enfrentaram grandes desafios ao tentar seguir a rotina escolar por meio dos celulares e computadores. Um deles foi justamente o uso das tecnologias: tanto para os professores quanto para as famílias.

De um lado, os professores se desdobraram para aprender a utilizar os recursos tecnológicos, gravar vídeo aulas, utilizar plataformas de chamadas de vídeo e interagir nos grupos de mensagens. Do outro, as famílias tentavam acompanhar a vida escolar dos seus filhos nesse novo modelo também desconhecido por eles e que para muitos era inacessível. Muitas famílias não tinham como acompanhar as aulas e executar as atividades propostas justamente por não ter acesso aos recursos tecnológicos como internet, computadores e, até mesmo, celulares. Diante desses percalços, muitas crianças não participaram das aulas, não conseguiram acessar os materiais que foram estudados e, conseqüentemente, não conseguiram desenvolver bem suas habilidades de escrita e leitura.

Depois de muitos meses, as aulas presenciais foram retomadas. Com dificuldades latentes e, também, com resquícios emocionais adquiridos durante o isolamento social, as crianças puderam retornar ao ambiente escolar. Ao voltar para as aulas presenciais, os professores tiveram que se desdobrar para readaptar as suas aulas às novas demandas dos alunos. Os bolsistas do PRP, em seus planejamentos, também se depararam com essa urgência de propor atividades que se adequassem às necessidades das crianças.

Tendo isso exposto, a seguir apresento as atividades que foram planejadas e propostas levando em consideração o perfil da turma do 2º ano, o nível dos alunos, as

dificuldades que as crianças apresentavam e, principalmente, a necessidade de trabalhar a alfabetização de maneira mais lúdica.

## **5.1 As atividades propostas**

### *5.1.1 Bingo alfabético*

A primeira atividade que destaco aqui, foi uma das atividades do PRP que pude propor em colaboração com uma colega bolsista. Essa atividade foi proposta para algumas crianças que, segundo a preceptora, estavam precisando de um apoio maior nesse processo de alfabetização. Ela foi pensada e planejada, inicialmente, por saber que essas crianças ainda apresentavam dificuldade em identificar algumas letras do alfabeto. Segundo Vygotsky (1989) os jogos das crianças é uma das atividades que une os gestos e a linguagem escrita. Sendo assim, desafiamos as crianças com um jogo que desenvolve de maneira lúdica o conhecimento acerca do alfabeto, dos fonemas e grafemas, além de estimular a atenção e o raciocínio: o bingo alfabético.

Esse bingo se assemelhava ao bingo convencional (como pode-se observar na figura 1), porém, no lugar dos números, a cartela era composta pelas letras do alfabeto, que deveriam ser marcadas à medida que fossem sorteadas. O sorteio das letras foi feito com o uso de um alfabeto móvel, que era mostrado para as crianças identificarem. Em alguns momentos, optou-se por não mostrar a letra para observar se as crianças conseguiriam reconhecer somente pelo nome ou pelo som da letra. Já em outros momentos, pedia para que elas me dissessem o nome ou o som da letra sorteada.

Imagem 1 – Atividade do Bingo alfabético



Fonte: autoria própria.

Quando alguém não conseguia identificar, eu me aproximava e apresentava a letra sorteada, pedindo que a criança apontasse o dedo para cada letra de sua cartela, uma por uma, dizendo o nome dela. Quando elas procuravam uma por uma, conseguiam identificar mais facilmente.

Depois do bingo, brincamos um pouco com as letras móveis. Pedi que formassem nomes de animais que eles conhecessem ou gostassem. Não consegui fazer muitos registros dessa parte da atividade, mas as crianças tentavam formar as palavras e ajudavam umas às outras, questionando a ordem, o som e a grafia das letras. Na imagem abaixo, trago duas palavras formadas por uma aluna: gato e cavalo. A partir da figura 2, percebe-se que já tem habilidades bem desenvolvidas, mas que em alguns momentos ainda confunde o som/grafia de algumas letras.

Imagem 2 – Atividade com Letras móveis



Fonte: autoria própria.

Para concluir a atividade, fizemos a leitura do livro “Assim assado” de Eva Furnari e conversamos com as crianças sobre a história. Pensamos em inserir esse momento de leitura por entender que o contato com os livros desenvolve a criatividade e desperta o interesse na leitura, além de trabalhar com a linguagem do aluno, fazendo com que ele se expresse melhor, tanto oralmente quanto de forma escrita. Inserimos as crianças nesse processo da leitura do texto, instigando que elas também tentassem ler algumas palavras se deu por saber que, como salienta Britto (2018, p. 20):

Na medida em que é convidada a experimentar este universo textual, isto é, a ler coisas escritas que não remetem para seu viver imediato e que não se referenciam nos conceitos cotidianos, a criança inevitavelmente é instada a interagir com outras formas de ser da língua – outra sintaxe, outro léxico, outros gêneros, outras estratégias argumentativas – e outras formas de ver e perceber as coisas.

### 5.1.2 O Livro dos Sorrisos e o Quadro dos Nomes

Entendendo a importância desse contato com a leitura e a contação de histórias, tentei sempre apresentar um livro para as crianças, seja para concluir a atividade ou dar início a ela. Um dos livros com o qual eu trabalhei foi “*O livro dos Sorrisos*” de Antônio de Araújo, que vemos na figura 3. Ele faz parte da coleção *Prosa e Poesia* do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), tem mais ou menos 23 páginas e traz versos curtos que fazem rimas com vários nomes de pessoas. Segundo Morais (Morais, 2020, p. 35) “(...) nossas crianças podem refletir cedo sobre as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever”. Depois da leitura completa do livro, conversamos sobre as rimas, reli algumas que apareceram no livro, perguntei quais alunos tinham gostado e desafiei a turma a procurar palavras que rimassem com os nomes dos colegas de turma. Segue algumas delas:

- O nome do José Diogo rima com? Jogo. Fogo.
- O nome do Levi rima com? Com o nome do Davi!
- Michel rima com? Pastel.
- Alana rima com? Banana. Iguana. Semana.
- Maria rima com? Alegria. Calmaria. Vixe Maria.

Imagem 3 – Leitura para a atividade das rimas e do nome das crianças



Fonte: autoria própria.

Depois das rimas voltamos o foco para os nomes próprios de cada criança, trabalhando palavras “estáveis”. Para Moraes (2012, p. 136), para os alunos que estão aprendendo o sistema de escrita alfabética, as palavras se tornam estáveis quando “ele as reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas”. Sendo assim, essa estabilidade das palavras se dá com a frequente exposição e com o registro repetido da mesma palavra.

Nesse contexto, uma palavra comum como o nosso nome passa a ser um ponto de reflexão sobre o sistema de escrita. As crianças têm a oportunidade de se apropriar do sistema e perceber as regularidades e irregularidades, perceber a quantidade, o repertório e a ordem das letras, a combinação dos sons, entre tantos outros aspectos. Assim, observando esses aspectos, os alunos podem descobrir e escrever novas palavras.

Já durante a leitura do texto, eles fizeram algumas observações sobre a escrita e o som dos nomes dos colegas.

- Quando li a frase “*O sorriso de Clarissa é um riso que aterrissa*” uma das crianças observou “Olha parece nome da Clarisse, só que aí termina com a letra a”.
- Quando li a frase “*O sorriso do João é aquela explosão*” um dos meninos chamado João gritou: “Olha igual o meu nome”. Outra criança comentou: “Aqui a gente tem 3 João, tia! O João Arthur, o João Lucas e o João Enzo. Tudo João, mas muda o segundo nome”.

Para prosseguir com a atividade, escrevi as letras do alfabeto na lousa e dividi em espaços para que pudéssemos agrupar os nomes que tivessem a mesma letra inicial. Sendo assim, cada um dizia seu nome e a partir disso a turma deveria identificar a letra inicial para que pudéssemos agrupar o nome próprio no espaço adequado.

### 5.1.3 A Sacola do Mercado

Trabalhamos a consciência fonológica através da aliteração também no jogo Sacola do Mercado, pois ele consistia, basicamente, em organizar as imagens de alimentos cujos nomes se iniciam com a mesma sílaba oral. Depois de descobrir os alimentos que começam com a mesma sílaba, as imagens eram colocadas na sacola de mercado correspondente a sua sílaba inicial, como está representado na figura 4. Eu ia retirando de um saquinho uma cartinha de cada vez e perguntava qual o nome da fruta, verdura ou produto alimentício que está representada na imagem. A seguir, pedia que as crianças falassem a sílaba inicial da palavra e questionava qual sacola a imagem deveria ser colada.

Imagem 4 – As sacolas do Mercado e os alimentos



Fonte: autoria própria.

À medida que elas iam descobrindo o nome dos alimentos e sua sílaba inicial, eu colocava a cartinha colada na sacola e escrevíamos a palavra coletivamente, sendo algumas delas: pimenta, pipoca, pimentão e pirulito. Em alguns momentos chamei as

crianças para escrever as palavras no quadro pois já tinha percebido que eles gostavam e precisavam desta autonomia e confiança.

Além de explorarmos a identificação das partes sonoras semelhantes e diferentes, a segmentação das partes sonoras das palavras, conseguimos, também, desenvolver o vocabulário das crianças. Algumas delas observavam as imagens na cartinha, mas não conseguiam reconhecer a fruta ou a verdura representada. Nesses momentos eu recorria ao uso do celular e pesquisava com eles o nome e a imagem real daquele alimento para mostrá-los. Um exemplo é a imagem do caqui e da carambola, que segundo uma das crianças “nunca nem tinha ouvido falar”.

#### *5.1.4 Nuvem de palavras*

Essa atividade também desenvolveu o vocabulário das crianças, mas diferente das outras atividades, o foco da nuvem de palavras não era a leitura e a escrita, mesmo que isso também tenha sido desenvolvido com as crianças. O objetivo principal desta atividade era destacar traços da nossa cultura popular à medida que falávamos sobre a festa de carnaval, pois como analisa Borba:

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças. (2007, p. 12)

Estávamos na semana do carnaval, as crianças estavam tendo aula nesse período e o intuito era que a gente pudesse dar uma pausa das atividades maçantes que eles fazem diariamente e, assim, pudéssemos brincar e aproveitar de alguma forma o carnaval.

Começamos com uma roda de conversa sobre o carnaval, seus símbolos e os costumes desta festa. Relatamos histórias e vivências que tivemos em festas de carnaval, o que gostamos de fazer, as fantasias que escolhemos para usar, entre tantas outras coisas. Pedi, então, que cada criança escolhesse uma palavra que se relacionasse com o carnaval e ditasse letra por letra para que eu pudesse fazer a lista dentro da nossa nuvem na lousa. Eles estavam tão empolgados que falaram mais de uma palavra, então tinha que lembrá-

los que cada um deveria escolher uma para nossa nuvem. Na *figura 5* pode-se observar algumas das palavras escolhidas: brincar, fantasia, confete, máscaras, bloco, etc.

Imagem 5 – A nuvem de palavras e a Oficina de máscaras



Fonte: autoria própria.

Na imagem também, pode ser observado que as crianças estão com máscaras de carnaval. Essa foi a segunda etapa da nossa atividade: a oficina de máscaras de carnaval. Preparei antecipadamente alguns moldes de máscaras de carnaval nas cores laranja, rosa e verde, deixei que escolhessem o modelo e a cor. Usando cola, eles enfeitaram suas máscaras com bolinhas de E.V.A colorido de diversos tamanhos.

Após cada atividade ficava mais nítido o quanto eles se divertiam fazendo o que era proposto. Eles adoraram esse momento da oficina por ter sido um momento em que eles podiam explorar a criatividade e a autonomia.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p. 1).

### 5.1.5 Desenho surpresa

Depois de alguns encontros e de muito observar as crianças, percebi o interesse delas em desenhar e pintar. Vygotsky (1989, p. 134) afirma que “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita”.

Sabendo que o desenho possibilita que a criança exercite e desenvolva suas habilidades motoras e sua imaginação, planejei uma atividade que envolvesse desenhos.

O autor referenciado afirma que “o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (1989 p.131). Vale lembrar que o desenho também estimula o desenvolvimento psicomotor da criança, pois a partir do manuseio do lápis, giz, pincel, ou seja lá o material usado, a criança vai aprimorar a sua coordenação motora, o que é importante para o desenvolvimento da escrita.

Partindo disso, apresentei para as crianças uma atividade com 4 etapas (sortear, ler, desenhar, montar a palavra). Primeiramente, eu escolhi as crianças em uma ordem aleatória e chamei de um por um para sortear uma palavra da sacolinha. Incentivei que o aluno tentasse ler a palavra escrita no papelzinho e a partir daí fazer o desenho que representasse aquela palavra. Obviamente uma parte das crianças apresentou dificuldade nessa etapa da atividade, mas eu ajudei no processo de leitura ora perguntando as letras, ora perguntando a quantidade de sílabas, ora questionando qual a sílaba inicial e final.

Não insisti na leitura pois já tinha percebido que algumas crianças ficavam frustradas por não conseguir ler como os demais colegas. Sendo assim, direcionei as perguntas para aspectos que aquela criança já dominava, para que ela se sentisse orgulhosa de sua resposta, pois:

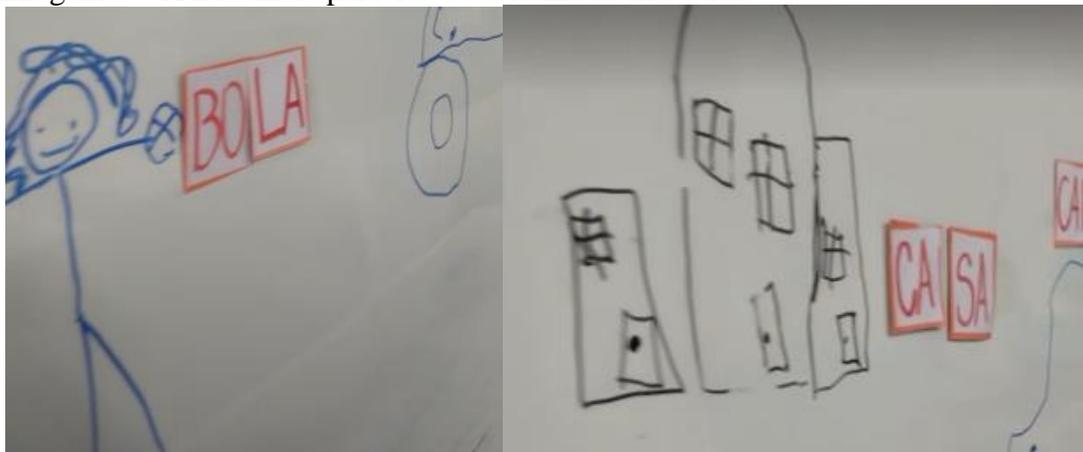
para a mediação acontecer de forma qualitativa, é preciso que o educador tenha olhos muito atentos aos movimentos apresentados pelos alunos nos jogos propostos. Desta forma é possível perceber determinados comportamentos, sentimentos, bem como quem são os principais modelos de identificação de nossos alunos, assim como suas aprendizagens e o seu próprio desenvolvimento. (CERQUEIRA, 2004, p .4)

Enquanto o desenho era feito na lousa, os demais alunos tentavam adivinhar o que estava sendo representado. Quando acertavam, a palavra montada era próxima ao desenho a partir de cartinhas silábicas que foram divididas entre os alunos. Cada aluno recebeu duas ou três cartinhas com as sílabas das palavras que seriam sorteadas. Nessa etapa eles tiveram que se atentar ao som a fim de identificar se estavam com alguma sílaba da palavra descoberta.

Quando eles identificavam as sílabas, cada um ia até a lousa e grudava sua sílaba formando a palavra. Essa foi uma das atividades que eles mais gostaram de participar. Era notória a atenção deles procurando as sílabas em suas mesas, ajudando os

colegas ao lado, verificando se eles não estavam com as sílabas que faltavam. A parte da leitura, por mais que tenha sido mais delicada para as crianças que ainda estão desenvolvendo essa habilidade, foi super proveitosa e era perceptível a vontade de cada um em tentar ler a palavra sorteada. A seguir, observa-se nas figuras 6 e 7 alguns registros das crianças colando suas sílabas, montando suas palavras e apresentando seus desenhos.

Imagem 6 – A nuvem de palavras e a Oficina de máscaras



Fonte: autoria própria.

Imagem 6 – A nuvem de palavras e a Oficina de máscaras



Fonte: autoria própria.

Em um determinado momento os papezinhos escritos acabaram e eles pediram mais palavras para que pudessem desenhar e descobrir as sílabas. Passei a sussurrar a palavra no ouvido de cada um e deixei que cada um da turma fosse na lousa

escrever a palavra. A etapa do desenho foi, sem dúvidas, a parte que eles mais gostaram, pois como ressalta Porche (1982, p. 102):

O desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais.

A partir dessas atividades e de todas as vivências de regência no PRP, pude finalmente ver na prática que podemos (e devemos) brincar em sala de aula. Durante essas atividades as crianças puderam exercer sua autonomia e trabalhar sua autoconfiança. Em vários momentos elas comemoraram por conseguir executar o que era proposto, por conseguir ler uma nova palavra. Pode-se perceber uma maior atenção das crianças no momento das atividades, bem como a participação e o interesse delas em aprender e tentar o que era proposto. Além disso, a cooperação entre foi um dos traços que pudemos observar nos momentos em que as crianças ajudavam umas às outras durante as atividades.

À vista de tudo que foi exposto neste capítulo afirmando pode-se compreender que:

(...) as atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educandos se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação. (PEREIRA, 2002, p. 19-20)

Os resultados citados ao longo deste capítulo e brevemente resumidos nos parágrafos acima indicam que as atividades lúdicas podem ser aliadas no processo de aprendizagem das crianças e ser apoio do professor caso ele saiba conciliar os objetivos pedagógicos com os interesses do aluno.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo sobre os conceitos acerca da alfabetização e da ludicidade e utilizando os procedimentos metodológicos da pesquisa participante, pretendeu analisar atividades propostas dentro do Programa de Residência Pedagógica a fim de averiguar como as atividades lúdicas podem ser usadas como recursos facilitadores no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Como foi exposto ao longo deste trabalho, o período de inserção na escola e de interação com a turma do 2º ano não foi tão extenso e isso influenciou várias etapas desta pesquisa. Houveram muitos contratempos que não puderam ser contornados como: atividades específicas da escola, simulados e provas, festas e comemorações da escola, entre outros. A princípio, foi pensado em atividades que abrangessem todos os conceitos citados no capítulo sobre Ludicidade, ou seja, atividades que contemplassem todos os tipos de brincadeiras, que tivessem foco em jogos, que utilizassem algum tipo de brinquedo.

Por conta destes obstáculos e para que não fosse tomado o tempo de outras aulas e não atrapalhasse o trabalho e o planejamento de outros professores, o planejamento teve que se adequar a atividades mais simples: atividades que fossem produzidas com material mais acessível e que estivesse disponível na escola.

No entanto, mesmo com todos os percalços e mudanças no planejamento, é notório que as crianças do 2º ano demonstraram bastante interesse nas atividades propostas. Na realização de cada um deles, pode-se observar uma questão positiva: maior autonomia na execução do que era proposto; cooperação entre as crianças; alunos visivelmente mais estimulados; mais participação na hora das atividades, das leituras e rodas de conversa; e por fim, crianças mais confiantes durante as tentativas de leitura.

A partir desta pesquisa, pode-se perceber que as atividades mais lúdicas e atrativas, quando distanciadas da repetição, favoreceram o processo da alfabetização dessas crianças. Trabalhar a alfabetização com mais leveza, debruçando-se sobre a ludicidade, faz com que as crianças sejam alfabetizadas com mais facilidade, de uma maneira mais natural e menos cansativa. Quando destacamos a ludicidade dentro das atividades de leitura e escrita, possibilitamos o desenvolvimento da linguagem das crianças.

Pelos vários motivos citados acima, constata-se a confirmação da hipótese do trabalho de que a ludicidade dentro do processo de alfabetização aparece como um facilitador do mesmo. Conclui-se que as atividades, quando inseridas e realizadas sob uma perspectiva lúdica, são realmente um facilitador no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mostrando-se um grande aliado do professor dentro da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, M. A. de F. A ludicidade na terceira idade. In SANTOS, Santa Marli (Org.). **Brinquedoteca**. A criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 43-55
- BORBA, Â. M. A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.
- BRITTO, L. P. L. Ler com crianças. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 17-31, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID637. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/637>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2004.
- COUTINHO, Marília de Lucena. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. Pernambuco: Autêntica, 2005.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**; Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6)
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? [s.l.: s.n., s.d.] In: XAVIER, M. L. M. e DALLAZEN, M. I. H. (org) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6). Disponível em: <[https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto\\_sala\\_de\\_aula.pdf](https://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf)>. Acesso em: 15 out 2021.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- ITURRA, Raúl. Trabalho de campo e observação participante em Antropologia. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira. **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Afrontamento, [198-?].
- KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** (Org.). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, PPGE, GEPEL, 2002. (p. 22 - 59)
- LUCKESI, Cipriano Carlos, “Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese”, In: **Educação e Ludicidade**, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2000, p. 21.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Como eu Ensino: Sistema de Escrita Alfabética**. Brasil, Editora Melhoramentos, 2012.
- PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Ludicidade: algumas reflexões**. In: PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** (Org.). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, PPGE, GEPEL, 2002. (p. 12 - 58)
- PORCHE, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em 02 de junho de 2022
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. In: PORTO, Bernadete (org). **Ludicidade: o que é mesmo isso?** (Org.). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, PPGE, GEPEL, 2002.

\_\_\_\_\_. O jogo, a brincadeira e o brinquedo no contexto sociocultural cricumense. 1999. 239f. **Dissertação de Mestrado** – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.