



Pietra Motta de Castro

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Taubaté

2023

Pietra Motta de Castro

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Graduação submetido ao curso de
Pedagogia da Universidade de Taubaté para a
obtenção do grau de Licenciado(a) em
Pedagogia

Orientador(a): Prof.(a) Ma. Cássia Elisa Lopes
Capostagno

Taubaté
2023

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos elaborado
pela secretaria

Pietra Motta de Castro

**O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Banca examinadora



Prof.(a) Ma. Cássia Elisa Lopes Capostagno
Orientador(a)



Prof.(a) Dra. Cleusa Vieira da Costa



Prof.(a) Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida

Taubaté, 2023.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram de maneira significativa para a realização deste trabalho de conclusão de curso. Sem o apoio e o suporte desses indivíduos, esta jornada acadêmica teria sido muito mais desafiadora e menos enriquecedora.

Primeiramente, gostaria de agradecer imensamente aos meus familiares. Aos meus queridos pais, cujo apoio incondicional foi fundamental em todos os aspectos. Eles não apenas me acompanharam diariamente até a universidade, mas também financiaram meus estudos e, acima de tudo, sempre acreditaram no meu potencial. Suas palavras de encorajamento e os momentos de alegria que compartilhamos ao longo dessa jornada foram preciosos e inspiradores.

À minha irmã, cuja presença e colaboração em diversos trabalhos acadêmicos foram inestimáveis. Sua constante disponibilidade para me apoiar e nossa rotina de compartilhar o final do dia juntas foram verdadeiros alentos em meio aos desafios do curso.

Meu profundo agradecimento também vai para meu namorado, que esteve ao meu lado, ouvindo-me, incentivando-me e sendo uma fonte constante de apoio inabalável. Sua presença foi um pilar de força nos momentos em que eu considerava desistir.

Não poderia deixar de mencionar meus amigos, cuja presença e apoio ao longo dessa jornada foram inestimáveis. A amizade e companheirismo foram essenciais para manter o ânimo e a determinação.

Aos dedicados professores do curso de Pedagogia, que não pouparam esforços para me ajudar a me tornar uma profissional comprometida com a transformação do ensino e com uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Seus ensinamentos e orientações foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Por fim, meu sincero agradecimento à minha orientadora, Professora Cássia Elisa Lopes Capostagno. Sua paciência, compreensão e orientação foram imprescindíveis para a construção deste trabalho. Seus ensinamentos e apoio durante todo o processo de pesquisa foram verdadeiramente valorosos e fundamentais para o desenvolvimento deste estudo.

A todos vocês, meu mais profundo e sincero agradecimento. O apoio de todos vocês foi fundamental para que este trabalho se tornasse uma realidade e para meu crescimento pessoal e acadêmico. Sou imensamente grata por ter tido a honra e o privilégio de contar com pessoas tão incríveis ao meu lado durante essa jornada. Obrigada por tudo.

RESUMO

No presente trabalho buscou-se analisar a importância da presença da ludicidade no processo de alfabetização. Ao refletir sobre a forma como esse processo vêm ocorrendo nas escolas, nota-se que algumas práticas mecanicistas (cópias, ditados, cartilhas etc.), frequentemente utilizadas, provocam o desinteresse dos alunos para aprender e frustração nos professores quando não há aprendizagem. Para que haja superação de tais práticas, o uso da ludicidade como estratégia pedagógica tem se mostrado positivo para auxiliar nos processos de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi: investigar se as atividades lúdicas auxiliam no referido processo, refletir sobre a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, a partir de uma análise dos métodos já utilizados e investigar a didática proposta para alfabetizar atualmente. Ademais, buscou-se compreender o que são os jogos, brinquedos e brincadeiras e como as instituições educacionais têm concebido o uso destes na alfabetização de seus alunos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo baseada nas obras que tratam do tema em questão, as quais ofereceram subsídios para a revisão de literatura e também em textos selecionados no Google Acadêmico e SciELO, na sequência iniciou-se a leitura e fichamento das obras e dos textos mais relevantes, procedendo-se posteriormente, à análise de dados coletados e a escrita da monografia. Com o desenvolvimento da pesquisa, obteve-se os seguintes resultados: melhor compreensão sobre a importância da presença da ludicidade nas atividades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização e os desafios e oportunidades para aprender. Fundamentando-se em pesquisas nesta área de conhecimento e em reflexões sobre a importância de incluir no currículo novas práticas que despertem o interesse dos alunos e incentivem positivamente o trabalho do professor, considera-se que o uso de atividades lúdicas no processo de alfabetização pode se constituir numa base sólida que favorece de maneira significativa a ambos os processos.

Palavras-chave: Alfabetização. Ludicidade. Aprendizagem.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quebra-cabeça dos nomes das frutas	42
Figura 2 - Dominó das letras	43
Figura 3 - Jogo da Memória das Frutas	44
Figura 4 - Trilha do Alfabeto	44

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO	14
1.1 Os primórdios da escrita	14
1.2 A alfabetização na história: uma trajetória de avanços e retrocessos	16
1.3 Práticas atuais de alfabetização no Brasil	21
2 O LÚDICO: QUEM QUER BRINCAR PÕE O DEDO AQUI...	24
2.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras	24
2.2 A relação entre ludicidade e a educação	28
3 USO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	36
3.1 O lúdico e a alfabetização: momentos de interação	36
3.2 Alfabetização e o lúdico na escola	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica e nele foi possível desenvolver um projeto que tinha como foco o lúdico e sua aplicação na Educação Infantil. Nessa fase da minha vida e formação profissional, observei que as brincadeiras cativam as crianças e são necessárias no cotidiano escolar, além disso, pude utilizar diferentes materiais e me relacionar com diferentes pessoas, o que me fez rever minhas concepções sobre os métodos de ensino atuais. Ademais, percebi que apesar do brincar constar nos planos da gestão e diretrizes curriculares das escolas, muitas vezes não era parte das práticas educativas. Nesse sentido, eram disponibilizadas caixas de brinquedo e jogos com os quais os alunos podiam brincar livremente enquanto as professoras planejavam atividades ou corrigiam alguma tarefa. Discordava que o brincar pudesse ser utilizado apenas para distração, por isso o projeto foi uma grande oportunidade de ressignificar o lúdico na escola. No entanto, não conhecia todos os benefícios e nem como deveria trabalhar com novos métodos, por isso a pesquisa se fez tão importante durante o processo.

Ao mesmo tempo que vivenciava tais experiências também me chamava atenção a dificuldade que os alunos apresentavam durante o processo de alfabetização. Esse sempre foi um assunto muito discutido durante minha graduação, pois assim como afirma Coccó e Hailer (1996) é um fator essencial para a integração do indivíduo na sociedade. No entanto, métodos tradicionais ainda são utilizados e tornam o aprendizado inflexível e metódico. Estas observações me instigaram a conhecer melhor o processo de alfabetização e refletir a respeito dos métodos tão arraigados na educação brasileira.

No decorrer das aulas do curso de Pedagogia, no Estágio Supervisionado, no Programa do Residência Pedagógica e das leituras feitas nas disciplinas, foi perceptível o encantamento que as crianças demonstravam ao aprender a escrever e ler. Nesse sentido, a escola tem o papel essencial de incentivar e trabalhar efetivamente para a aquisição do sistema alfabético.

Ademais observamos que a ludicidade não é vista, muitas vezes, pela escola e família, como fundamental para o aprendizado das crianças e também que as práticas pedagógicas tradicionais, presentes no dia a dia escolar, muitas vezes não são capazes de estimular o interesse dos alunos, resultando assim em desafios para educadores e estudantes. Esse trabalho se propôs a analisar a importância das atividades lúdicas como estratégia pedagógica para superar tais desafios e transformar a experiência de aprendizado. Ao observar de perto as práticas mecanicistas frequentemente empregadas nas escolas, como cópias, ditados e cartilhas, torna-se evidente que tais métodos podem desencorajar os alunos e criar frustrações

tanto para eles quanto para os professores. Nesse contexto, a ludicidade surge como uma alternativa promissora para auxiliar no processo de alfabetização.

Desse modo, entendendo que a alfabetização e ludicidade são fundamentais desde as primeiras etapas da vida de um indivíduo, é que formulamos o nosso problema de pesquisa que pode ser assim expresso: o trabalho com as atividades lúdicas na escola pode contribuir para o processo de alfabetização?

Pensando sobre uma resposta provisória para o nosso problema de pesquisa – nossa hipótese – a explicitamos da seguinte forma: as atividades lúdicas, quando bem planejadas, são estratégias propulsoras para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos no processo de alfabetização.

A ausência de atividades desafiadoras e envolventes pode resultar em obstáculos significativos no desenvolvimento da leitura e escrita para alunos e professores.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar se as atividades lúdicas podem auxiliar no processo de alfabetização, examinando também a trajetória histórica da alfabetização e os métodos utilizados ao longo do tempo nesse processo. Além disso, esse estudo buscou compreender a natureza dos jogos, brinquedos e brincadeiras, e como as instituições educacionais têm incorporado esses elementos no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Quanto à escolha metodológica para a investigação de tais temas, optamos por uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, pois acreditamos que ela oferece inúmeros subsídios ao pesquisador quando baseada em obras relevantes sobre o tema e em textos acadêmicos selecionados.

Iniciamos nossa pesquisa com a escolha do tema a ser pesquisado, depois elaboramos o problema de pesquisa e selecionamos as obras que tratavam do assunto a ser investigado. Na sequência, fizemos a leitura dos livros selecionados, a organização lógica do trabalho e a produção escrita, respeitando as normas acadêmicas bem como a formatação, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Para a sustentação teórica deste trabalho, analisamos os estudos de Barbosa (1994), Borba (2007), Brites (2020), Coccó e Hailer (1996), Ferreira (2008, 2012), Hall (2006), Kishimoto (2001), Kramer (2019) entre outros apontados no corpo do trabalho.

Este trabalho foi dividido em três capítulos. No 1º capítulo, fizemos um recorte referente à história da alfabetização, destacando as diferentes concepções que surgiram sobre esse processo ao longo do tempo. No 2º capítulo, buscamos discutir sobre o termo ludicidade, desvendando os conceitos que definem o que é jogo, brincadeira e brinquedo e como esses

conceitos foram sendo modificados ao longo do tempo e também como são vistos atualmente nas escolas e na sociedade. No 3º capítulo, buscamos discutir o uso das atividades lúdicas como estratégia no processo de alfabetização e do letramento apontando, também, algumas práticas lúdicas que podem ser utilizadas em sala de aula com crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo que o aprendizado seja motivo de prazer e não mera obrigação, com vistas à apropriação da escrita alfabética. Por fim, fizemos as nossas considerações finais sobre nossos estudos, fechando a presente monografia com as referências, em atendimento às normas da ABNT. Almejamos que nossos estudos possam contribuir com outros pesquisadores que queiram estudar o tema/objeto dessa pesquisa com vistas a um trabalho significativo dentro das escolas.

1. A ALFABETIZAÇÃO: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Denominamos alfabetização o processo de aquisição das habilidades de ler e escrever que são essenciais para o indivíduo participar da sociedade letrada em que vive, por meio desses saberes o sujeito torna-se capaz de interagir com a civilização moderna e dominar os símbolos que configuram a comunicação humana atual. No entanto, muito vem sendo discutido sobre os métodos utilizados para o desenvolvimento da leitura e escrita, buscando melhorar as condições de ensino e oportunizar que os educadores reflitam sobre o trabalho que exercem com seus alunos. Neste capítulo serão tratados os aspectos históricos da alfabetização, os métodos utilizados atualmente e as pesquisas mais recentes sobre o processo supracitado.

1.1 Os primórdios da escrita

Os sinais da natureza e as experiências vividas no dia a dia desde a pré-história já eram interpretados e registrados pelo homem em mensagens nas rochas, pedras e cavernas. De acordo com os estudos de Cócó e Hailer (1996), essas primeiras representações eram feitas por meio de desenhos que ganharam o nome de pictogramas; estudiosos acreditam que essas marcas serviam para expressão e comunicação dos povos antigos. Os desenhos encontrados não seguiam uma ordem e nem apresentavam semelhanças, no entanto, com o passar do tempo as representações começaram a demonstrar uma ordem, as figuras representavam palavras e dessa forma se tornou possível obter significados para cada desenho. Povos como os sumérios, chineses e egípcios utilizaram essas diferentes formas para representar o mundo.

Aos poucos os primeiros sinais foram sendo modificados e foi assim que os sumérios criaram a escrita cuneiforme, uma forma convencional, em que a gravura não se assemelha ao que está sendo representado.

Para Cócó e Hailer (1996), os homens encontraram algumas dificuldades, pois seus registros já não eram mais suficientes para representar tudo que necessitavam. Essas dificuldades foram superadas com a junção de duas unidades de escrita para representar uma terceira, também pela possibilidade de representação escrita do que era falado. Dessa forma, a escrita passou a ser ligada diretamente ao som, assim o sistema passou de pictográfico para fonográfico.

Para Barbosa (1994):

[...] A escrita surge acompanhada de um notável desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura, dos transportes. [...]

Como afirma Gelb, “a escrita existe somente em uma civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita” (Barbosa, 1994, p.34).

Para o autor (1994), a pintura antecedeu a outros registros. Com o passar dos anos, e a modernização da civilização, os símbolos ganharam características sociais, fato este que veio a auxiliar no desenvolvimento da escrita.

Com a introdução do sistema de fonetização, abrem-se enormemente os horizontes para os registros escritos. Passa a ser possível expressar todas as formas linguísticas, até as mais abstratas, por meio de símbolos escritos. Os signos passam a ter valores simbólicos convencionais: convenção de forma e de princípios. [...] A formalização da escrita exigiu não só o estabelecimento das regras, como também a aprendizagem efetiva das formas e princípios da escrita (Barbosa, 1994, p.36).

A partir da representação silábica herdada do povo ocidental, os gregos, por volta de 800 a.C., desenvolveram o alfabeto e “introduziram o uso de vogais e conseguiram representar separadamente os elementos componentes de uma sílaba. Surgiu a construção da escrita alfabética, que se mantém até hoje, exceto pela evolução para caracteres latinos” (Coccó; Hailer, 1996, p.17). Essa relação foi um ganho para a escrita, agora sua forma se tornou mais compreensível e significativa e se espalhou pelo planeta; mesmo durante toda essa trajetória os princípios da escrita não sofreram modificações. Nesse sentido, entende-se que:

A evolução da escrita não se dá em linha reta, não é movida pela inevitabilidade, mas pela História. Sabemos que a escrita passa pela logografia, silabografia e alfabetografia - nesta ordem e não em outra. Uma escrita não pode ser inicialmente silábica ou alfabética, a menos que tome emprestado, direta ou indiretamente, um sistema que já tenha passado por todas as etapas (Barbosa, 1994, p.37).

A forma como utilizamos a escrita alfabética é antiga, rígida e convencional, sendo necessário distinguir a fala do que é registrado. Dessa forma, a língua e a escrita são símbolos que constituem a expressão e comunicação das nações.

Seguindo essa perspectiva, alfabetizado é aquele que aprende, pelo processo escolar ou fora dos muros escolares a ler e escrever o sistema alfabético. No entanto, a escola no primeiro momento se esquece de ensinar a seus alunos a importância da leitura para o cotidiano, as variações da língua escrita e o papel da intencionalidade do escritor e leitor nos usos que faz dos impressos. Essa proposta reflete nos processos de ensino e de aprendizagem, pois atualmente, os alunos ainda enfrentam uma educação que muitas das vezes se mostra ineficaz, essa é uma questão que precisa ser discutida para que as escolas possam superar

estratégias no ensino de leitura que não contribuem para o êxito no processo de alfabetização de seus alunos.

1.2 A alfabetização na história: uma trajetória de avanços e retrocessos

No Antigo Egito, os atos de ler e escrever eram destinados às pessoas que os realizavam como um ofício, assim nos apresenta Ferreiro (2012), os chamados escribas eram responsáveis por gravar informações solicitadas a eles, portanto não era o escritor que escolhia o que seria registrado. Esse ofício exigia formação rigorosa, não havia fracasso durante o seu aprendizado, pois como profissão, o escriba deveria ser excelente e o público que não alcançava o nível exigido não poderia exercer tal ocupação. No entanto, com o passar dos anos e modernização das sociedades, o ensino e aprendizado da língua escrita se disseminou para que mais indivíduos pudessem participar da comunidade letrada.

O ato de escrever não era mais função apenas do escriba, todos que tivessem condições financeiras e posição de destaque na sociedade poderiam aprender, ou seja, religiosos e pessoas que ocupavam o poder, não somente a escrita como também outras áreas do conhecimento. Ferreiro (2012, p.12) esclarece que “Todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania”.

As competências de ler e escrever eram trabalhadas de formas distintas e destinadas apenas a uma minoria da sociedade que possuía poder aquisitivo para custear os seus estudos. Nesse cenário, os mestres eram especialistas em apenas uma função, ou seja, havia uns que ensinavam a escrever, outros a ler e outros ainda a contar. Nas classes onde eram ensinadas as três habilidades, o aprendizado era individualizado e dividiam-se as crianças em grupos, o único conteúdo trabalhado coletivamente era o catecismo. De acordo com Barbosa (1994):

[...] escrever era uma atividade complicada: imagine uma criança tentando traçar caracteres cheios de arabescos com uma pena de ganso entre os dedos (a pena de ferro ou de aço só foi inventada em 1830), A escrita era então considerada uma arte - uma coreografia da pena - que implicava uma posição correta do corpo, o manejo de materiais delicados, uma dança das mãos (Barbosa, 1994, p.17).

Somente durante a Revolução Francesa, no final do século XVIII, com as mudanças na estrutura social é que o ensino passou a ser oferecido gratuitamente buscando atender toda a massa popular. Portanto, com a exploração de novas perspectivas, se fez necessário encontrar métodos com o qual um único mestre pudesse ensinar um grupo maior de crianças. Como

solução, adotaram o método Lancasteriano que propunha um ensino por meio de mentorias de alunos mais avançados para ensinar os colegas, auxiliando o professor durante as aulas, por consequência, surge o que hoje conhecemos como sucesso e fracasso escolar cujo alunos mais qualificados eram os que se dedicavam e se saíam bem enquanto os outros não eram bons o bastante e por isso precisavam de ajuda.

Segundo Barbosa (1994), podemos considerar o ano de 1789 como marco inicial da alfabetização, contudo, foi em 1880 na França do século XIX, que Jules Ferry com a implantação da Escola Republicana¹ instala verdadeiramente o ideal alfabetizador. A partir dessa implantação, começou a se pensar no escolarizar com o objetivo de alfabetizar, surgindo assim o sentido que conhecemos.

Ao abordar o processo de alfabetização a partir do século XIX, Ferreira (2012) e Barbosa (1994) destacam uma mudança significativa na concepção do ensino da escrita, a qual deixou de ser associada apenas à arte da caligrafia e passou a incluir uma abordagem que valorizava o trabalho manual. Essa transição reflete uma transformação no entendimento do ato de escrever, onde o foco não estava exclusivamente na estética da escrita, mas sim na funcionalidade e na conexão direta com a prática laboral. Tal mudança de perspectiva é relevante para compreender como a alfabetização passou a ser encarada como uma ferramenta prática e utilitária, associada às demandas da sociedade moderna emergente do século XIX.

O mestre J.B. Graser ganhou destaque durante esse período. Para Barbosa (1994, p.18), ele foi o primeiro a “[...] aplicar sistematicamente o ensino em que a escrita precedia a leitura. Ensinava primeiro as letras, as sílabas e, por fim, as palavras.” Assim como ele, M. Shüler, inspirado no método alemão, propôs um trabalho com palavras-chave que iriam ser a base do conteúdo a ser discutido nas aulas.

No livro “Alfabetização e leitura”, Barbosa (1994) faz uma análise histórica do processo de alfabetização e atesta que, de 1810 até 1833, muitas Escolas Normais se espalham pela França com o objetivo de formar novos professores preparados para alfabetizar a partir dos novos ideais instalados na sociedade, ou seja, ensinar leitura e escrita de forma associada.

Com o surgimento de diversas indústrias, com a urbanização avançando e novos valores sendo propagados, aumenta também a procura pela educação, pois os pais tinham a esperança de que com estudo os filhos teriam a oportunidade de ascender socialmente, sendo

¹ Um dos principais objetivos da Escola Republicana era promover a alfabetização em massa. Antes desse movimento, o acesso à educação era muitas vezes restrito às elites e àqueles que frequentavam escolas religiosas. Com a introdução de políticas educacionais mais inclusivas, como a Lei Guizot de 1833 e, posteriormente, as leis de Jules Ferry na década de 1880, a França testemunhou um esforço concentrado para garantir que todas as crianças tivessem acesso à educação básica.

assim, o aprendizado da leitura e escrita se tornam fundamentais no ensino básico. Ademais, o ensino também era uma forma de controlar a população e gerir os mecanismos de poder, como é apresentado no seguinte fragmento: “[...] Era preciso garantir a ordem e a estabilidade social através de uma instituição que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e escrita adequados à situação emergente” (Barbosa, 1994, p.19).

Desta forma, a alfabetização foi tomando novos rumos, um novo papel era concedido aos professores e aos alunos, assim também foram sendo utilizados novos métodos. Com as inúmeras transformações ocorridas no referido contexto social, o número de pessoas leitoras aumentou, havia mais diversidade de textos, além de que os novos impressos eram mais fáceis de ler e produzir.

Barbosa (1994) apresenta em seus estudos que a história da escrita pode ser dividida em três períodos: da antiguidade até meados do século XVIII, o segundo datado de meados do século XVIII até o início do século XX, o terceiro de meados do século XX até os dias atuais.

Da antiguidade até meados do século XVIII, a alfabetização passa pelo método sintético que tem como ponto de partida as letras, fonema e sílaba. Nesse modo, o processo de leitura é encarado como um esquema somatório, ou seja, através da ligação dos fonemas e as sílabas o aprendiz aprende as palavras, pela somatória das palavras aprende a frase e o texto. Segundo Barbosa (Barbosa, 1994, p.46, 47) “O caminho sintético é o mais antigo de todos [...] Considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, realiza uma análise puramente racional de seus elementos”.

A partir da segunda metade do século XVIII, a alfabetização passa a ter como ponto de partida do ensino da leitura a sílaba, não mais a soletração. Por seguinte, no século XIX, o foco muda do nome da letra para o som, ou seja, primeiro se ensina os sons das vogais, depois consoantes simples e por fim os sons dos encontros consonantais.

No final do século XIX se estabelece em definitivo o método analítico.

[...] Sob a influência da Psicologia Genética e dos defensores do método analítico, os métodos sintéticos são duramente criticados por seu caráter mecânico, artificial e não-funcional. Não levando em conta a psicologia da criança, os métodos sintéticos exigem que esta se adapte aos requisitos do método, e não ao contrário (Barbosa, 1994, p.19).

No Brasil, assim como apresenta Barbosa (1994), a batalha entre os métodos foi intensa e repercutiu até nas páginas dos jornais, conseqüentemente a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo determinou que o uso do método analítico era obrigatório

em todas as escolas públicas. Essa obrigatoriedade não foi bem recebida pelos professores e por esse motivo, em 1920, uma nova lei foi revogada que dava liberdade pela escolha da forma que cada instituição usaria para o ensino da leitura e escrita.

Atualmente, para (Barbosa, 1994) questiona-se o que de fato é fundamental de todos os métodos.

Na dinâmica já apontada de ruptura e continuidade, a pedagogia da alfabetização tem disponíveis até hoje esses dois caminhos: o método de marcha sintética e o método de marcha analítica. Ambos visam levar à criança à compreensão da existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral (Barbosa, 1994, p.46).

Para tanto, Ferreira (2012) ressalta que mesmo com as diversas mudanças as escolas permaneceram utilizando mecanismos para ensinar uma técnica que eram ineficazes e provocavam um alto número de analfabetos, pois bastava dominarem a técnica que os alunos já estariam prontos para uma leitura expressiva e escrita eficaz. Atualmente entendemos que uma boa leitura e escrita demandam coerência, interpretação e construção de sentidos. Para a autora, o ensino tecnicista era destinado a lugares onde havia pouca escolarização e um ensino precário. Ainda, aqueles alunos que não conseguiam alcançar as expectativas destinadas a eles eram responsabilizados pelo seu próprio “fracasso escolar”. Assim como Ferreira (2012) Borba (1994) também escreve a respeito da ligação do analfabetismo com a situação precária dos países.

[...] o analfabetismo vem sempre acompanhado do subdesenvolvimento e, portanto, da pobreza, da doença, da fome, da marginalização social. E, nestes casos, a escola parece exercer uma seleção cruel pois, além de seletividade externa (não consegue atender ao universo da população), é impiedosa na seletividade interna (índices elevados de repetência e evasão). Parece um destino inexorável: no caso brasileiro, por exemplo, 50% das crianças que frequentam a escola pública fracassam no seu intento de se alfabetizarem. Denunciando como promotora do fracasso escolar, essa escola também utiliza as tradicionais metodologias, colocando em dúvida, portanto, sua eficácia (Barbosa, 1994, p.24).

Em vista disso, nota-se que a alfabetização se liga constantemente com a desigualdade interna dos países de economia periférica e subdesenvolvida. A ideia de que a alfabetização ia proporcionar uma melhor qualidade de vida se tornou uma falácia, pois acabou sendo responsável por causar ainda mais desigualdade social entre os países e dentro da mesma nação. A ideologia da democratização da educação anuncia o acesso ao ensino, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas condições da escola e práticas pedagógicas usadas nas aulas.

Entretanto, os editores e gráficas se tornaram grandes beneficiários desse modelo de alfabetizar, pois por meio de livros didáticos e cartilhas construíram seu império. Para conduzir os aprendizes ao sucesso na alfabetização as escolas se equiparam com materiais didáticos pedagógicos para orientar as estratégias de ensino. Conforme Barbosa (1994):

A cartilha apresenta um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: trata-se de um pré-livro, destinado a um pré-leitor. A cartilha limita-se então ao ensino de uma técnica de leitura, entendendo-se essa técnica como a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. [...] A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença de que, ensinando-a a decodificar e codificar, a criança aprende a ler e escrever (Barbosa, 1994, p.54).

A cartilha passou a ser um instrumento idealizado para o ensino do professor e não para o desenvolvimento do aluno. Havia as que iniciavam seu processo pelas vogais até combinar com as consoantes e formar as famílias silábicas e com elas as palavras, também as que tomavam como ponto de partida as frases e iam decompondo-as até chegar nas partes menores, ou seja, as sílabas e letras avulsas. Entre as frases e palavras escolhidas havia nomes completamente dissociados da realidade das crianças. De acordo com Barbosa (1994) o uso das cartilhas reforçou que o ensino de leitura deveria ser uniforme, numa abordagem aditiva, cumulativa e homogênea. Com o auxílio das cartilhas a “receita” de como alfabetizar começou a se disseminar por todos os lugares, inclusive no Brasil.

É compreensível que, com o uso de ferramentas como essas, os alunos começaram a enfrentar mais dificuldades e inseguranças, assim sendo, acabavam repetindo os anos ou abandonando a escola já que não vislumbravam futuro próspero dentro das instituições de ensino. De acordo com Smolka (2003)

Durante a década de 60 e 70, foi difundido e implementada no Brasil, pelo governo, a ideia da educação compensatória: a política da “carência cultural” e os “métodos” decorrentes dessa política não haviam, efetivamente, diminuído os índices de evasão e da repetência escolar.

Do mito da incapacidade da criança começou a surgir o mito da incompetência do professor: era ele, então, o malformado, mal-informado, desatualizado e, “por isso”, mal pago. Para “compensar” novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável: virou programa e, mais do que programa, virou método [...] (Smolka, 2003, p.16).

No final da década de 80 a situação na esfera da educação ainda não tinha evoluído positivamente, por essa razão a Unesco declara que 1990 deveria ser o Ano Internacional da Alfabetização. Ferreiro (2008) cita em seu livro “Com Todas As Letras” as diversas reuniões

que participou. A autora visava contribuir para a discussão sobre os objetivos da alfabetização inicial, a necessidade de criar uma base de qualidade para a alfabetização e analisar os mecanismos internos que as escolas utilizam que contribuem para o fracasso escolar. Apresenta também na referida obra o que chama de “discurso da denúncia” que busca enfatizar a má qualidade das construções das escolas criadas, com salas superlotadas, professores mal pagos e pouco tempo de permanência nas escolas.

Contudo, mesmo com essas reuniões e declarações, as modificações foram ineficazes e levaram a novas questões negativas como, por exemplo, a criação de serviços de atendimento especializado que novamente deixava claro que o aluno é aquele que causa sua própria dificuldade de aprendizado.

A partir da história traçada, observa-se que a alfabetização alcançou um espaço fundamental no desenvolvimento da sociedade, contudo há momentos em que a desigualdade fica aparente e as dificuldades se sobressaem, afastando os indivíduos do campo educacional. Desse modo, se faz necessário repensar a atuação pedagógica para melhorar a educação que está sendo oferecida para as crianças dentro e fora das escolas.

1.3. Práticas atuais de alfabetização no Brasil

Apesar de diversas mudanças durante o decorrer dos anos, a alfabetização, ainda, é trabalhada de maneira tradicional e vista apenas como um processo que visa tão somente a codificação da escrita e decodificação da leitura, além de excluir sua função extraescolar. Nas escolas, durante as aulas os educadores ainda utilizam as cartilhas, cópias da lousa, cadernos de caligrafias, soletração, métodos fônicos e silábicos por meio de atividades impressas de preencher lacunas, em favor da alfabetização dos alunos. Esses modelos demonstram que a educação tradicional ainda está presente nas salas de aula e causa diversas dificuldades de aprendizado para os alunos, além de ser desinteressante e resultar no desprazer em aprender. Os métodos tradicionais de alfabetização são, como já observado na análise histórica, criticados por autores que debatem sobre a alfabetização significativa para os aprendizes. Ferreiro afirma que:

As práticas convencionais levam, todavia, a que a expressão escrita se confunda com a possibilidade de repetir fórmulas estereotipadas, a que se pratique uma escrita fora de contexto, sem nenhuma função comunicativa real e nem sequer com a função de preservar informação (Ferreiro, 2008, p.18).

De acordo com Ferreiro (2008) o ensino tradicional acaba por desestimular os alunos a compreenderem como se organiza a nossa língua na base alfabética. Para a autora, seguindo essa perspectiva, na leitura, o texto só deve ser copiado e reproduzido, sem que haja compreensão ou que seja possível recriá-lo.

Essa concepção de ensino está diretamente ligada ao histórico da alfabetização. Para Cocco e Hailer (1996)

Normalmente, o alfabetizador desenvolve seu trabalho sem saber o que vem a ser o processo de aquisição da linguagem escrita, e considera sua tarefa cumprida quando termina o conteúdo. Geralmente, isso ocorre quando se chega ao fim da cartilha, a qual, independentemente de sua metodologia, a partir de uma linguagem irreal (“vovó viu a uva”, “o bebê baba”, “a pata nada”, etc.) e de um repertório controlado (“bala”, “bola”, “belo”, “bebê”, “babá”, etc.), representa um processo pedagógico em que ler é sinônimo de decodificar; e escrever, de copiar (Cocco e Hailer, 1996, p.9).

Consequentemente, a expressão escrita fica empobrecida e os indivíduos apresentam o impasse de passar para os textos as informações que querem comunicar, expressar, argumentar e preservar. Ademais, pouco se discute da importância desse aprendizado fora da escola e seu uso nas práticas sociais.

Todavia, a civilização se moderniza constantemente e estamos passando por um processo de democratização que necessita ser efetiva e trazer novas oportunidades educacionais. Para isso, é preciso repensar as práticas de alfabetização tradicionais, concebendo assim novas práticas que são frutos de referenciais atualizados por estudos referentes ao processo de leitura e escrita. Na opinião de Barbosa (1994)

Uma nova proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem da leitura e produção escrita não nasce do nada, de um dia para outro. Ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado. [...] (Barbosa, 1994, p.44).

A alfabetização é desafiadora, implica refletir sobre as concepções, os conhecimentos pedagógicos e as práticas que adotamos ao trabalhar esse processo com as crianças. Ademais, exige que haja uma análise e reformulação das metodologias de ensino, a fim de garantir, de forma mais eficaz, o aprendizado da escrita alfabética. Uma transformação é consequência de um aperfeiçoamento daquilo que temos somado ao que podemos fazer para melhorar.

Ressaltamos que o aluno é um indivíduo que já participa nas diversas situações de interação social, isto é, aprende mesmo fora da escola a partir das vivências com familiares, amigos e comunidade os conceitos da escrita e leitura. A escola tem o papel de alavancar os

conhecimentos prévios, através de atividades instigantes que coloquem em prática os conceitos já adquiridos pelas crianças. Ainda, precisa incentivar a escrita e a leitura, proporcionando momentos próprios para essas atividades, enfatizando que as aprendizagens efetivadas podem ser utilizadas em diversos momentos de comunicação e expressão, principalmente fora da escola no cotidiano.

Um ensino mecanicista não pode proporcionar esses aprendizados ricos, pois fica preso às regras, técnicas e esquematização das letras, sílabas, palavras e frases e desconsidera a necessária contextualização em termos de sentimentos e experiências dos alunos que são importantes para aprendizagens significativas.

Dessa forma, o uso de atividades diferenciadas durante a alfabetização pode resultar numa mudança paradigmática nos métodos usados atualmente nas escolas. Ainda que, em algumas escolas isso já esteja introduzido, é preciso que seja disseminado para diversas sociedades tendo em vista que todos possam se desenvolver juntos de forma equitativa. Ademais, o uso da ludicidade, por exemplo, pode ser de suma relevância para atrair o interesse dos alunos em estudar e estimular a escrita e leitura de forma criativa, dinâmica e divertida.

2. O LÚDICO

Para as crianças o brincar é fascinante, por meio da brincadeira elas vivem situações de liberdade, expressão e representação do mundo que as cerca. No entanto, cotidianamente o brincar tem sido visto como oposto do desenvolvimento de novas habilidades e vinculado apenas à recreação, é um tema polemizado já que sempre é inserido em meio às discussões que associam a diversão ao fracasso escolar, pois acreditam que ao brincar os conteúdos curriculos que consideram mais importantes são deixados de lado. Nas escolas, somente é permitido brincar ao finalizar as atividades em momentos ociosos, em suas residências as crianças brincam apenas após finalizar as tarefas escolares, terminar as ocupações extraescolares ou durante o fim de semana. Diante desses procedimentos, surge uma nova questão a ser discutida: como superar essas concepções?

A partir desse questionamento, este capítulo busca explorar a ludicidade e quais concepções a definem, partindo de ideias de diferentes autores como Kishimoto (2001), Moyles (2006) e outros, que discutem o uso do brincar e a função do professor orientador e observador durante momentos lúdicos de aprendizagem, entendendo os jogos, brincadeiras e brinquedos como indispensáveis no dia a dia infantil, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas e como possíveis ferramentas para o trabalho dos conteúdos curriculares em sala de aula, traçando um melhor entendimento da importância do uso de atividades lúdicas no cotidiano escolar.

2.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras

Independente da classe social, da época, do lugar e dos costumes, o brincar está vinculado com o prazer das crianças e com ações que elas realizam cotidianamente, ou seja, momentos lúdicos são valorosos durante a infância. Borba (2007) escreve a respeito:

[...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. É que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum (Borba, 2007, p.39).

De acordo com a autora, a criança por meio do brincar produz inovação nas experiências humanas utilizando a imaginação para criar e recriar os valores e concepções culturais. Assim também escreve Kishimoto (2001):

[...] A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. [...] A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (Kishimoto, 2001, p.19).

Portanto, o brincar não trata somente de diversão, mas sim de uma forma de expressar a totalidade social do indivíduo, é também a oportunidade da aquisição de novos aprendizados e contato com diferentes perspectivas com relação à forma como as crianças compreendem o mundo.

No contexto educacional, inserir jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, sobretudo durante a alfabetização, pode ser uma ferramenta útil no desenvolvimento dos alunos. Ademais as atividades lúdicas se diferenciam das tarefas tradicionais, pois estão vinculadas com a realidade da criança e geram interesse em realizá-las.

Dentre as atividades lúdicas, cada uma têm significação histórica e cultural, assim sendo, os jogos, brinquedos e brincadeiras apresentam suas particularidades, mesmo que usadas com o mesmo propósito. Enquanto a brincadeira é desenvolvida com espontaneidade, o jogo é praticado com objetivos.

Ao jogar as crianças precisam tomar decisões para superar os conflitos apresentados a elas, vivem a experiência de resolver os problemas e vencer os desafios a partir de suas escolhas e intervenções. Durante o jogo, ainda é possível interagir com outros indivíduos e compartilhar as estratégias pensadas pelos parceiros para alcançar a vitória.

Definir jogo pode não ser uma tarefa fácil, na medida em que ele possui diversas definições. Segundo Kishimoto (2001):

Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades (Kishimoto, 2001, p.13).

Ao tentar definir o que é jogo nos deparamos com várias acepções. De acordo com o dicionário Mini Aurélio (2001), por exemplo, o jogo pode ser definido como uma atividade física ou mental usada para o passatempo e organizada por um sistema de regras.

Kishimoto (2001), baseada nas ideias de Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), escreve a respeito do jogo que pode ser entendido em três níveis: o primeiro, é como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, isto significa que, o jogo pode ter diferentes interpretações segundo a cultura, valores e crenças, varia também conforme o lugar onde as crianças vivem, as relações que têm com outras pessoas e a família em que estão inseridas. No segundo, o jogo é compreendido como um sistema de regras, ou seja, depende de uma sequência de regras que irão definir como jogar, assim afirma Kishimoto (2001):

[...] um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. [...] Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (Kishimoto, 2001, p.17).

Por fim, no terceiro nível o jogo é definido enquanto objeto, isto é, este pode ser de tabuleiro, de dominó, de cartas, de varetas e outros. Nesse sentido, a autora acredita que somente existe o jogo quando o indivíduo compreende que está participando e age de acordo com as regras impostas.

Brites (2020), a partir das ideias de Piaget, organiza o jogo em quatro categorias: o jogo funcional, o construtivo, o de faz de conta e os formais com regras. Para ela, no jogo funcional movimenta-se o próprio corpo de maneira espontânea e repetitiva, comum nos dois primeiros anos de vida. O jogo construtivo caracteriza-se pela criação de novas coisas com uso de objetos e materiais, por exemplo: casas de blocos de montar, barquinho e avião de papel. O jogo de faz de conta consiste em assimilar e representar a realidade, ou seja, evocar lembranças e criar imagens mentais. O jogo de regra, pode ser classificado por sua organização, pois apresenta um conjunto de ordens impostas, sendo seu descumprimento gerador de penalidades para os participantes, ele é marcado pela competição.

A partir das definições do que podemos entender por jogo, se faz possível refletir então, na perspectiva de desenvolvimento infantil, em como os jogos contribuem para o progresso das relações sociais, afetividade e intelectualidade. Desta forma, o uso destes introduz novos desafios, valorizando as experiências das crianças e oportunizando assim um maior envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem.

O brinquedo é o item principal de representação do dia a dia observado pelas crianças. Portanto, também é um termo importante a ser investigado. Por meio da brincadeira o indivíduo simboliza o mundo que o cerca, tal como, eletrodomésticos presentes em casa, personagens observados por meio de desenhos animados e animais vistos na rua ou na televisão. Para Kishimoto (2001, p.21) o brinquedo difere do jogo, pois “conota a criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica”, enquanto o jogo é organizado e segue um sistema de regras.

Para a autora (2001, p.19), “A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto”. O brinquedo como objeto é, na maioria das vezes, utilizado como um suporte da brincadeira e substitui objetos reais em busca de imitar ações e acontecimentos do cotidiano observado pelos pequenos.

Além dos termos “jogo” e “brinquedo”, também cabe definir o termo “brincadeira”. A brincadeira é caracterizada por sua espontaneidade e está “estritamente associada à infância e às crianças” como afirma Borba (2007, p.34).

Kishimoto (2001) caracteriza o brincar como uma ação lúdica que se relaciona com o brinquedo para representar o cotidiano e para interpretação do faz de conta. A brincadeira pode seguir algumas regras, no entanto, diferentemente do jogo ela pode ser criada e recriada a partir do desejo de quem está brincando.

Cabe ressaltar que a cultura interfere diretamente na forma de brincar, jogar e nos brinquedos construídos. Uma criança com poucos brinquedos pode utilizar, com imaginação e criatividade, uma caixa de papelão para representar o fogão como aquele que a mãe cozinha na sua casa, enquanto outra criança pode ter um brinquedo já pronto que representa o eletrodoméstico que observa em sua residência. Outro exemplo, é a criança que vive em um local praiano que pode ter experiências lúdicas ao construir castelos de areia, já o indivíduo que mora na área urbana risca com giz de cera o concreto para pular amarelinha. Nessa perspectiva, o local, costumes, materiais disponíveis, condições financeiras e comunidade diversificam a maneira de jogar, de brincar e os brinquedos.

Na esfera da educação, o lúdico pode tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa, possibilitando um trabalho que difere das muitas propostas tradicionalmente ainda utilizadas, ou seja, proporciona uma compreensão de alfabetização que não lida apenas com a aquisição de mecanismos para o aprendizado. Para Kramer (2019), precisamos superar o automatismo na aquisição da linguagem escrita e a mera decifração de um código, para isso

busca-se evitar que as crianças repitam os exercícios sem compreender o sentido do que estão fazendo e o valor da função social da escrita.

No entanto, nem sempre o brincar é algo prazeroso assim como apresenta Kishimoto (2001):

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque, em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. (Kishimoto, 2001, p.17).

Compartilhando da mesma ideia Smith (2006) escreve a respeito:

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto, argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolverem o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras. Afinal, o objetivo da escola é tornar prazeroso o ensino e não o contrário (Smith, 2006, p.30).

Portanto, é preciso dosar o uso da ludicidade durante as aulas para que os alunos possam experimentar diversas atividades que poderão proporcionar novas experiências e aprendizados, é preciso ter em mente que existem jogos e brincadeiras que não são agradáveis para todos e o responsável por essas atividades deve observar isso com prudência.

Contudo, o brincar oferece, assim como afirma Hall (2006), oportunidades valiosas para as crianças experimentarem e utilizarem a escrita de diversas formas. Para o autor, com um ambiente adequado para brincar, materiais diversos e profissionais preparados para estimular seus alunos, a ludicidade pode viabilizar diferentes contextos em que o processo de alfabetização é aprimorado e integrado, promovendo experiências holísticas. Permite também que as crianças controlem as maneiras pelas quais a leitura e escrita são usadas e experienciadas, além de possibilitar que as crianças demonstrem o que elas sabem e não o que copiam, tornando melhor a interação entre as crianças e a cooperação ao participar do próprio processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

2.2 A relação entre ludicidade e a educação

Para Maldonado (2014, p.86), “Brincar é o trabalho da criança, o caminho mais promissor para a aprendizagem, em que ela coloca em teste suas habilidades e novas ideias”, nesse sentido o brincar não é apenas prazeroso já que é capaz de levar o indivíduo a

experimentar novas ações e pensamentos conflituosos que possibilitarão avanço no processo de aprendizado.

A relação entre lúdico e educação apresentou diversas faces durante a evolução humana, em alguns momentos o brincar era análogo apenas ao prazer e divertimento, no entanto com estudos e avanços referentes ao que conhecemos sobre as crianças algumas ideias foram se modificando e a ludicidade começou ser associada também a educação.

Kishimoto (2001) apresenta em sua obra “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação” três concepções que estabelecem as relações entre jogo infantil e educação: em primeiro lugar, como recreação, em segundo lugar o uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e em terceiro lugar como meio para diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

A primeira concepção trata do jogo somente como meio para diversão e tem forte influência dos jogos de azar da Idade Média. Na segunda concepção, o ato de brincar passa a ser entendido como essencial para o ensino de conteúdos escolares; autores como Rabelais e Montaigne acreditavam que o jogo poderia ser um instrumento de ensino que proporciona o desenvolvimento da linguagem e estimula o imaginário, visão essa que foi possível durante o Renascimento² período em que se concebia a criança como um ser dotado de bons valores.

Foi durante o Romantismo, com sua percepção poética do mundo, que estudiosos passaram a entender os jogos como forma de expressão espontânea e libertadora da criança. Compreendiam os jogos como pré-exercício dos instintos herdados e viram nessas a possibilidade de compreender o desenvolvimento humano e estudar o comportamento humano para proporcionar um melhor ensino para todos.

No entanto, nota-se atualmente, que a sociedade e as instituições de ensino, frequentemente, julgam o brincar como algo pouco produtivo e apenas para momentos de diversão, assim como nos traz Borba (2007):

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (Borba, 2007, p.34).

Do mesmo modo, para Kishimoto (2001, p.17) “No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo.”

² Renascimento trata-se do período de emancipação intelectual que se produziu nos séculos XV e XVI, sob a dupla influência do aumento do saber no espaço e no tempo. Parte de ideais humanistas (Bezerra, s.d.).

Por ser esta conceituação ligada a uma ideia de oposição ao trabalho, esses termos vão sendo usados, frequentemente apenas como pretexto de descanso e relaxamento para preparar as crianças para o que realmente importa que é produzir mais nas escolas por meio de atividades mecânicas de cópia e resolução de exercícios desconexos, além de que, se considerarmos que momentos lúdicos exigem organização de tempo e espaço apropriados, a sociedade muitas vezes não está disposta e preparada para essa organização.

Para Anning (2006), nas últimas décadas a brincadeira foi vista dessa forma por forte influência de grupos dominantes que concebiam o brincar como algo fútil. Para a autora (2006, p. 84) “O brincar só é aceitável em jogos competitivos de times ou no campo”.

Na atualidade, vivemos numa sociedade massificada cujos indivíduos tendem a receber o que necessitam de forma rápida e fácil, sem que haja necessidade de utilizar a imaginação e a habilidade de criação. Com as crianças não é diferente, pois os desenhos e jogos de celulares, por exemplo, ostentam imagens chamativas e ideias prontas para serem consumidas, que atraem o interesse das crianças que não precisam mais reinventar o brincar e utilizar suas habilidades motoras e cognitivas para interpretar papéis, solucionar problemas ou até mesmo se relacionar com outros indivíduos. Dessa forma, as crianças brincam menos quando comparado com a nossa ancestralidade.

Logo, o ser humano tem vivido um processo danoso que o torna mais vulnerável e exposto a alienação, ou seja, um ser cada vez menos “pensante” que não consegue resolver os obstáculos que se apresentam durante o cotidiano. Para Dias (2001)

Hoje se faz necessário resgatar o caráter simbólico do homem, quanto à percepção consciente, que se vê cada dia mais reprimida, enrijecida e massificada, numa sociedade cuja filosofia de vida é racionalista e reducionista e que, muitas vezes, leva à alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito, em que as crianças não têm mais espaços para viver a infância de maneira plena e enriquecedora (Dias, 2001, p.50).

Com efeito, a educação constitui um papel essencial para a construção de novos conceitos, na mudança de hábitos e desenvolvimento da criatividade no ser humano. Assim sendo, para que possamos formar indivíduos conscientes, responsáveis e protagonistas na sociedade é preciso desenvolver novas concepções que entendem a ludicidade como essencial na formação do ser humano.

Brincar garante que o cérebro - e nas crianças, quase sempre o corpo - fique estimulado e ativo. Assim, motiva e desafia o participante, tanto a dominar o que é familiar, quanto a responder ao desconhecido para obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos no brincar entre as crianças, também com os adultos, isso se manifesta claramente em atividades com

jogos variados, como xadrez e esportes. Nas crianças menores, o brincar está positivamente associado ao desenvolvimento e maturação. Em todas as idades, é realizado por prazer e diversão, criando uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Então, certamente o educador deve saber que brincar e educar são atividades que não se excluem, isso seguramente é razão suficiente para valorizar o lúdico na educação (Pires, 2005, p.68).

Da mesma forma, para Abbott (2006, p.94) “[...] o brincar é a maneira de a criança aprender e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como um meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida!”. Nesse sentido entende-se que não há como desvincular a ludicidade com a aprendizagem das crianças, pois o brincar possibilita que a criança revise os conhecimentos já obtidos e os modifique a partir das novas experiências vivenciadas.

No entanto, Borba (2007, p. 43) destaca que “[...] para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício.” Nesse sentido, para que seja realmente eficaz é necessário que a atividade lúdica proposta favoreça a reflexão e a construção do pensar.

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação política-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade (Dias, 2001, p.46).

Efetivamente, a ludicidade pode promover a capacidade de pensar no ser humano, inserir esses momentos nas atividades pedagógicas deve ser a base de um processo de ensino qualitativo. Segundo Kohl (1977, p.78 *apud* Moyles 2006, p. 16) os jogos podem proporcionar “ocasiões para repetição e, portanto, permitem que a criança domine certas habilidades acadêmicas em um ambiente no qual a aprendizagem é combinada com o brincar.” Desta forma, os processos de ensino e de aprendizagem se tornam mais atrativos para os jovens e conseqüentemente alavancam a aquisição de novos conhecimentos e permitem que reinventem as percepções adquiridas anteriormente.

Também, ao brincar as crianças experimentam a interação com seus pares. De acordo com Oliveira (2005, p.142) essas interações que estabelecem entre si, sendo “cooperação, confrontação, busca de consenso - favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de um conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns.” De acordo com a autora as relações criança- criança são ricas e quando estas são organizadas em

grupos produtivos e atividades adequadas podem desenvolver habilidades de inventar e reinventar, liderar ou seguir, consentir ou contrapor-se, ser dependente ou independente, além de proporcionar momentos de reflexão do que significa ser justo, verdadeiro e honesto. Durante as brincadeiras e jogos, momentos como esses acontecem naturalmente e proporcionam diversos aprendizados em um grande grupo de pessoas.

Ainda para Oliveira (2005):

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. [...] São os jogos, ainda, instrumentos para aprendizagem de regras sociais (Oliveira, 2005, p. 159).

Além de que,

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais [...] ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (Oliveira, 2005, p. 160).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A importância da ludicidade é mencionada neste documento no capítulo “Educar” compondo o subtítulo “Brincar”, deixando claro a ideia de que:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. [...] A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (Brasil, 1998, p.27).

Logo, mudar a concepção da sociedade e dos educadores em relação ao brincar é essencial. É preciso que o professor entenda seu papel durante a execução de práticas lúdicas e como esse processo deve ocorrer para que enfim o aprendizado qualitativo seja alcançado. Ainda no RCNEI:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (Brasil, 1998, p. 28).

Para que a ludicidade seja de fato usada para ampliar o aprendizado, o adulto tem uma função essencial que é ajudar as crianças a desenvolverem o seu brincar. Nessa perspectiva, entende-se que aos educadores cabe organizar suas aulas, materiais e sala de forma que possam atender às necessidades de seus alunos, mas além disso é preciso estar preparado para o trabalho com ludicidade.

Para Abbot (2006), o professor comprometido com o brincar nos processos de ensino e aprendizagem precisa estar pronto para defender seu trabalho e objetivos a serem alcançados ao vincular essas ações em contextos educacionais.

O papel do brincar no currículo do ensino fundamental não deve ser do interesse dos educadores individualmente: é essencial que ele seja discutido entre os profissionais em um contexto compartilhado, para que se desenvolvam crenças compartilhadas, entendimento mútuo, coerência e consistência de abordagem (Abbott, 2006, p. 95).

Desse modo, o docente não é o único responsável pela inserção da ludicidade nas práticas pedagógicas, esse deve ser um princípio que baliza as ações do coletivo da escola e um valor a ser respeitado por todos os integrantes da comunidade escolar.

Para que essa visão seja coletiva é preciso superar as concepções ultrapassadas de que as brincadeiras só devem ser usadas durante os recreios e no parque, o que se faz possível ao diferenciar o brincar livre do brincar dirigido. O brincar livre diz respeito sobre brincar de forma independente, explorando os materiais disponíveis, em outras palavras, é o tocar, o escutar, o brincar e analisar sem intervenções ou para alcançar algum objetivo educacional. Somente depois dessa verificação é que o educador pode usar o brincar para outros objetivos de forma dirigida. Consequentemente, as crianças poderão vivenciar novas possibilidades e alcançar um novo estágio de conhecimento, enriquecendo e manifestando o aprendizado adquirido durante a atividade que foi proposta. Nesse sentido, o professor deve assumir o papel de orientador e fazer intervenções pontuais e somente quando necessárias.

Para mais, a participação dos responsáveis durante o brincar promove um ativo envolvimento adulto- criança, que assim como a interação criança- criança, também é essencial para o desenvolvimento infantil. O adulto deve atentar para o fato de que para brincar as crianças precisam de materiais adequados em um espaço organizado que os instigue o brincar de forma imaginativa, além disso, precisam de um longo período para agir e reformular suas ações quando necessárias, por fim, é essencial o incentivo e auxílio manifestado pelos adultos durante os momentos lúdicos. Sobre esse assunto nos esclarece Borba (2007), o trabalho com jogos e brincadeiras exige:

[...] a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (Borba, 2007, p. 44).

A autora ainda sugere alguns caminhos que os docentes podem trilhar para assegurar que o brincar seja vivido como experiência cultural dentro das práticas escolares, ou seja,

Organizando rotinas que propiciam a iniciativa, a autonomia e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando- as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (Borba, 2007, p. 44).

Em consonância com essas ideias, no olhar de Pascal e Bertram (2006) todos os educadores deveriam repensar, cotidianamente, qual a qualidade do brincar que estão oferecendo aos seus alunos e como eles poderiam melhorar seu trabalho dentro da sala de aula. A partir dessa reflexão precisam organizar sua prática pedagógica pensando nas metas e objetivos que quer alcançar com o brincar, quais estratégias serão utilizadas para a execução dos jogos e brincadeiras, como os alunos serão avaliados e monitorados e quais suas funções durante esse processo. Ainda, durante o brincar dirigido o professor deve estar sempre atento

aos seus alunos, mediando a atividade para que consiga atender aos objetivos e metas propostas para o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, quando se envolve a ludicidade no ambiente escolar o aluno fica mais interessado no currículo, neste caso, ao mesmo tempo que se diverte está aprendendo, conhecendo e descobrindo novos horizontes. Se colocarmos, de forma efetiva, a ludicidade nas nossas práticas pedagógicas e cotidianas, criaremos possibilidades de aprender priorizando o ensino significativo e o desenvolvimento das crianças. Considerando que, para tais ações são necessárias também muitas discussões a respeito do brincar associado ao aprendizado, para que novos valores sejam estabelecidos dentro e fora da sala de aula, valores estes que entendem a importância da liberdade e criatividade que a ludicidade pode proporcionar para o ensino.

3. USO DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é discutir sobre o uso de atividades lúdicas dentro da sala de aula no processo de alfabetização, destacando o interesse por aprender a partir de uma abordagem mais dinâmica que permita aprendizagens significativas, considerando os jogos e brincadeiras como ferramentas úteis para o trabalho pedagógico. Além disso, abordaremos o papel do professor como mediador das brincadeiras e a importância da ludicidade nos momentos de interação.

3.1. O lúdico e a alfabetização: momentos de interação

O professor, entendendo que seu aluno já traz conhecimentos prévios para a sala de aula, deve oportunizar momentos em que essas referências sejam discutidas e exploradas nas atividades. De acordo com Cocco e Hailer (1996)

Consciente de seu papel no processo de alfabetização, o educador pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem - gestos, sons, imagens, fala e escrita - cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem. Consequentemente, ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha e partindo da leitura de mundo das crianças, o educador passa a mediar e participar no processo “espontâneo” de conceitualização da língua escrita (Cocco e Hailer, 1996, p.11).

Desta forma, o professor ciente de sua função como mediador do processo de ensino e aprendizagem, ao incluir jogos e brincadeiras no cotidiano da sala de aula proporciona momentos de interação cuja construção da linguagem acontece de forma livre e dialógica.

Para dialogar com o tema discutido na pesquisa propomos uma reflexão a partir do diário de campo do Programa Residência Pedagógica³. De acordo com Freitas, Freitas e Almeida (2020) o programa contribui para a formação inicial e continuada do docente, oportuniza a troca mútua de saberes e é um ganho para as escolas-campo. Nesse sentido, explorar a vivência descrita no diário de campo é pertinente para essa pesquisa.

O Programa Residência Pedagógica, realizado em 2023, possibilitou o contato direto com crianças do ensino infantil com idades de quatro e cinco anos e aplicação de projetos que envolviam o lúdico no ambiente escolar.

³ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Capes, 2023).

A partir dos registros no diário de campo foi possível observar a importância do educador e das interações que acontecem durante as atividades lúdicas para a apropriação da base alfabética.

De acordo com Ramos, Ribeiro e Santos (2011) o resgate da ludicidade na escola, além de auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, também deve possibilitar o desenvolvimento do futuro educador, pois através de jogos e brincadeiras o adulto revisita a infância e aprende a valorizar diferentes experiências no campo da educação, além disso, proporciona o reconhecimento dos próprios limites e possibilidades no trabalho que exerce.

Durante a vivência no ambiente escolar percebeu-se que uma atividade lúdica por si só é apenas divertida e não promove os aprendizados desejados pelas escolas. Para que o aprendizado seja consequência do brincar é preciso organização e orientação, assim afirma Rompkovski e Silva (2011)

Embora brincadeiras extremamente satisfatórias possam surgir espontaneamente em quase qualquer sala de aula, a preparação adequada aumenta grandemente as chances de ocorrer uma brincadeira produtiva. Os professores devem conhecer os temas de brincadeiras que interessem às crianças e que têm o potencial de oferecer experiências pedagógicas ricas. As brincadeiras em torno de vários papéis sociais podem ajudar as crianças a explorarem as funções e limitações destes papéis [...]

Ao planejarem a brincadeira, os professores devem providenciar os recursos necessários, incluindo o tempo, as áreas reservadas para os diferentes tipos de brincadeiras, os materiais adequados para cada uma e à disposição dos grupos de crianças que querem se envolver nelas, devendo existir um período mínimo que permita às crianças passarem pelas atividades preparatórias e elaboração dos temas para os jogos (Rompkovski e Silva, 2011, p.51).

Portanto, entende-se que para alcançar objetivos educacionais essa proposta pedagógica precisa ser planejada, investigada e acompanhada durante a aplicação. Por esse motivo, esse processo exige dos educadores muita troca entre os colegas de trabalho e entre os alunos. Ao longo do Residência Pedagógica essa troca fica nítida, pois os bolsistas estão em constante contato com os professores das escolas-campo para desenvolver o projeto que atenda eficientemente o público escolar.

Durante o preparo de atividades, a interação professor e professor pode se intensificar, a troca de experiências do que deu certo, do que pode dar certo e o que não se encaixa é muito importante para o desenvolvimento da atividade. Assim como descrevem Freitas, Freitas e Almeida (2020), se permitir trabalhar em grupo é se abrir para diferentes perspectivas e se desenvolver profissionalmente.

Outra interação essencial que pode ser percebida durante o Programa Residência Pedagógica é a relação entre criança e criança. Nos jogos exploram juntos as possibilidades, trocam informações para a resolução dos problemas, entram em conflitos por divergência de ideias e, principalmente, se divertem em grupo por meio de uma troca ativa de experiências e ideias. Para Rompkovski e Silva (2011, p. 45) “Através das brincadeiras educativas, as crianças aprendem a respeitar o próximo e as ideias divergentes das suas, aprendendo assim, como conviver harmoniosamente em sociedade”. Assim sendo, a interação que acontece durante as brincadeiras se torna essencial para o desenvolvimento social dos indivíduos, possibilitando uma melhor convivência dentro e fora da sala de aula.

Segundo, Oliveira (2011)

A relação professor-aluno não é binária, ou seja, não envolve apenas dois elementos: mestre e aprendiz. Se assim fosse, nada circularia entre eles e existiria apenas domínio de um sobre o outro. Antes de tudo, aquela relação é de socialização, de troca de significados aprendidos e transformados na interação. É uma relação dialógica, portanto construtora do logos pela negociação de saberes e dizeres. Envolve a intersubjetividade e se faz pela simpatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de ideias, em suma, pelo conflito de posições antagônicas (Oliveira *apud* Rosa, 2011, p.20).

Portanto, nada iria funcionar sem a troca entre professor e aluno; o papel do docente como mediador durante as atividades é essencial para um bom funcionamento, organização de ideias, elaboração e conclusão do que foi apreendido. Enquanto isso, o aluno não é mero reprodutor já que se torna agente do brincar. Essa troca fortalece o relacionamento entre professor e aluno, enriquece o vínculo e cria uma relação de respeito.

Os momentos de interação, que acontecem durante o brincar, desempenham um papel fundamental como uma ferramenta essencial para a alfabetização, pois oferece um espaço interativo onde os alunos podem explorar ideias, expressar pensamentos e construir significados em conjunto. Durante o diálogo, as crianças não apenas desenvolvem habilidades linguísticas, como vocabulário e gramática, mas também de escuta ativa e pensamento crítico. Ao envolver-se em discussões significativas, os estudantes são expostos a diferentes perspectivas e aprendem a articular suas próprias ideias de forma clara e coerente. Ademais, o diálogo promove a confiança na expressão oral, ajudando os alunos a superarem barreiras de comunicação. Quando incorporado ao ambiente educacional, o diálogo cria um espaço colaborativo onde a aprendizagem se torna mais envolvente, participativa e, acima de tudo, eficaz na promoção da alfabetização.

Concluindo, foi possível perceber que, através dos relatos do Programa Residência Pedagógica, ao incluir jogos e brincadeiras no ambiente escolar criamos momentos de interação cruciais cujos vínculos entre professor-professor, aluno-professor e aluno-aluno são fortalecidos e interferem positivamente no processo de alfabetização, no desenvolvimento profissional do docente, além de tornar a aprendizagem mais atrativa para toda a comunidade escolar.

3.2. Alfabetização e o lúdico na escola

Para Ferreiro (2008) a criança antes mesmo do processo de alfabetização já está sendo incluída nos meios de comunicação humana e convive cotidianamente rodeada de símbolos e escritas que representam o mundo ao seu redor. Desse mesmo modo, o brincar faz parte do nosso viver, o bebê brinca com pelúcias e chocalhos poucos dias após nascer, mais velho começa a rabiscar e desenhar no papel e brincar de faz de conta, aprende a correr e pular, também passa a se comunicar com outras pessoas por meio de sons, desenhos e gestos. Assim, ao longo de sua vida percebe que o meio que o cerca está cheio de barulhos, sons, símbolos, letras e vários outros estímulos.

A alfabetização e o lúdico como já visto, são inseparáveis, sendo assim, o brincar pedagogicamente deve estar inserido no dia a dia escolar para que ocorra o desenvolvimento das capacidades cognitiva, afetiva, ética, motora, de relação interpessoal e social e a aprendizagem específica de ler e escrever. Para Dias (2001) as relações nas escolas partem de regras prontas que tornam de maneira geral a aprendizagem mecanicista e impede a construção de conhecimentos de maneira significativa o que afeta tanto o aluno quanto o professor, nesse sentido o aprendizado técnico, apenas, não basta para o desenvolvimento dos alunos. Como proposta para a mudança a autora escreve a respeito:

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamentos mais sofisticadas para sua plena utilização (Dias, 2001, p.54-55).

Para Moyles (2006)

[...] o brincar é um instrumento de aprendizagem. Os profissionais que reconhecem e apreciam isso podem – por meio de provisão, interação e intervenção no brincar infantil – garantir a progressão, diferenciação e relevância do currículo (Moyles, 2006, p.15).

Portanto, cabe aos educadores e as instituições escolares usarem meios positivos que estimulem e permitam o alcance do aprendizado de seus alunos, tendo consciência de que podem realizar um trabalho eficiente a partir de práticas pedagógicas diferenciadas, como os jogos, que possibilitam a reflexão, dialogicidade e entendimento da linguagem escrita.

É preciso que a alfabetização forme cidadãos críticos que se beneficiam da linguagem para se expressar e para o seu uso nas práticas sociais. Para Leal, Albuquerque e Morais:

Cabe, então, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e da escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita (Leal; Albuquerque; Morais, 2007, p.70).

Nesse sentido, a instituição escolar deve incluir maneiras diferenciadas de ensino para proporcionar novas experiências, utilizando dos conhecimentos trazidos pelos alunos para transformar as metodologias, viabilizando o desenvolvimento da alfabetização e valorizando a produção da linguagem escrita no cotidiano do indivíduo.

Ao falar sobre estratégias de resolução de problemas, ao auxiliar o colega durante os jogos, ao informar as regras para os participantes, entre outros momentos, a criança adquire a habilidade de dialogar e se expressar.

[...] ao viver situações sociais de diálogo, em bem pouco tempo a criança domina a língua o suficiente para se expressar com desembaraço e compreender o que lhe é dito. E o mais importante: o domínio desse sistema representativo tão complexo ocorre sem nenhum ensino formal e sem nenhuma instrução pré-programada (Seber, 1997, p.15).

Entende-se, pela visão de Seber (1997), que o processo de comunicação oral é essencial para o trabalho com alfabetização e escrita textual, os textos sempre buscam transmitir algo e se o aluno tem facilidade em comunicar seus pensamentos as produções ficarão mais ricas. Desta forma, o lúdico através dos momentos de diálogo possibilita o desenvolvimento da língua oral e conseqüentemente da língua escrita.

Os jogos viabilizam também o contato com regras, o que prepara o aluno para a compreensão das regras do sistema alfabético e da escrita formal, pois assim como o jogo a escrita tem etapas, regras e um sistema para que faça sentido ao leitor.

Outrossim, ao brincar a criança explora sua capacidade de criar e representar o mundo que a cerca. A criação de um texto coerente, precisa também dessa habilidade criativa do indivíduo e de contextualização para fazer sentido. Para Melo e Ramos (2011)

Através de atividades lúdicas a criança cria situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento desse mundo se amplia, porque, nesta atividade, ela pode fazer de conta que age como adultos agem [...]

Tanto os estudos de Piaget, como os de Vygotsky levam a refletir sobre o significado do jogo simbólico e do brinquedo na infância, do ponto de vista de seu valor no desenvolvimento da criança, na construção de sua personalidade, que envolve o intercâmbio do cognitivo e do afetivo. Através dele desenvolvem-se as relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura escrita (Melo e Ramos, 2011, p. 72-73).

O uso de jogos e brincadeiras na sala de aula oportuniza momentos ricos de aprendizado. Para discutir o que se espera das crianças com as atividades lúdicas Trabalho e Casagrande (2011) citam Rosa e Di Nisio

Com as atividades lúdicas espera-se que a criança desenvolva a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, conhecimento quanto a posição do corpo, direção a seguir e outros; participando do desenvolvimento em seus aspectos biopsicológicos e sociais, desenvolva livremente a expressão corporal, que favorece a criatividade; adquira hábitos de práticas recreativas para serem empregadas adequadamente nas horas de lazer; adquira hábitos de boa atividade corporal; seja estimulado em suas funções orgânicas, visando equilíbrio de saúde dinâmica que renova o espírito de iniciativa tornando-se capaz de resolver eficazmente situações imprevistas (Rosa e Di Nisio, 1999, *apud* Trabalho e Casagrande, 2011, p. 77).

Considera-se que o aluno desenvolve capacidades físicas e coordenação motora ao brincar e jogar. Ao trabalhar tais capacidades, o aluno se torna capaz de manusear o lápis com mais facilidade para escrita e utilizar outros materiais essenciais para o processo de alfabetização.

De acordo com Ramos, Ribeiro e Santos (2011)

As crianças sentem-se motivadas a usar sua inteligência nos jogos, pois querem superar os obstáculos, procurando jogar cada vez melhor e obter a vitória, assim possibilitando a autodescoberta, a assimilação e a integração com o mundo por meio de relações e suas próprias vivências (Ramos, Ribeiro e Santos, 2011, p.40)

Dessa forma, entende-se que os jogos também ajudam a manter o foco e incentivam que a criança ultrapasse as barreiras. Esse momento pode auxiliar no ganho de autoconfiança e autoconhecimento, assim os alunos poderão reconhecer seus limites e dificuldades e buscar de maneira autônoma diversas soluções para alcançar os objetivos propostos para sua escrita e leitura.

Por esses e outros motivos desvincular a alfabetização da ludicidade não demonstra ser produtivo, pois no brincar as crianças adquirem diversas habilidades que poderão ser usadas no processo de aprendizagem da escrita e leitura.

Aprender a escrever é um desejo e desafio para as crianças, algo que elas não sabem desperta a aspiração de conhecer, dessa maneira, aplicar atividades monótonas ofusca o “brilho” que os alunos têm para aprender. De acordo com Oliveira (2005):

A motivação para aprender surge à medida que a criança busca dominar como meio de satisfazer certas necessidades. Ser colocada em um ambiente que não lhe desperte medo, mas a incentive a explorá-lo, ter sua atenção dirigida a aspectos significativos para si mesma são elementos que ampliam o sucesso da criança na grande aventura de conhecer (Oliveira, 2005, p.140).

Assim, um ambiente alfabetizador ideal é aquele em que a criança pode brincar e aprender ao mesmo tempo, explorando a escrita em todas as esferas do mundo ao seu redor.

Com o intuito de repensar a prática pedagógica e a apropriação do sistema alfabético através de formas lúdicas, serão apresentados aqui alguns exemplos de jogos e brincadeiras que contemplam essa temática.

Figura 1 – Quebra-cabeça dos nomes das frutas



Fonte: autoria própria da pesquisadora (2023)

O jogo **Quebra-cabeça das palavras ou sílabas**⁴ (figura 1) é uma atividade lúdica que visa auxiliar as crianças no desenvolvimento de habilidades relacionadas à segmentação e associação de sílabas para a formação de palavras completas, possibilitando assim a construção de hipóteses de escrita. Essa atividade pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo da faixa etária e do nível de habilidade das crianças.

Outro jogo interessante é o **Dominó das Letras**⁵ (figura 2), uma adaptação do tradicional jogo de dominó. Essa versão lúdica e educativa do dominó é uma ferramenta divertida para auxiliar no processo de alfabetização das crianças, ajudando a familiarizá-las com as letras, seus formatos, sons e correspondências.

Figura 2 – Dominó das letras



Fonte: autoria própria da pesquisadora (2023)

Além de trabalhar a memória visual o **Jogo da Memória das Palavras**⁶ (figura 3) auxilia na familiarização da escrita alfabética, proporcionando uma maneira eficaz e envolvente de aprender de ampliar o vocabulário, associando palavras a suas representações visuais. O jogo pode ter temas variados desde que sejam de interesse das crianças.

⁴ O quebra-cabeça pode ser confeccionado com diferenciados materiais como por exemplo: caixas de papelão, palito de sorvete, peças MDF e outros. Também se diversifica em relação a temática podendo trabalhar nomes de animais, frutas, objetos, pessoas e outros.

⁵ O dominó com letras do alfabeto segue a regra do jogo original, mas no lugar de números utiliza-se letras do alfabeto, palavras ou figuras que se correspondem.

⁶ O jogo da memória é bem familiar e exige dos participantes concentração. Pela flexibilidade de se trabalhar qualquer tema se torna adaptável, principalmente, para o processo de alfabetização.

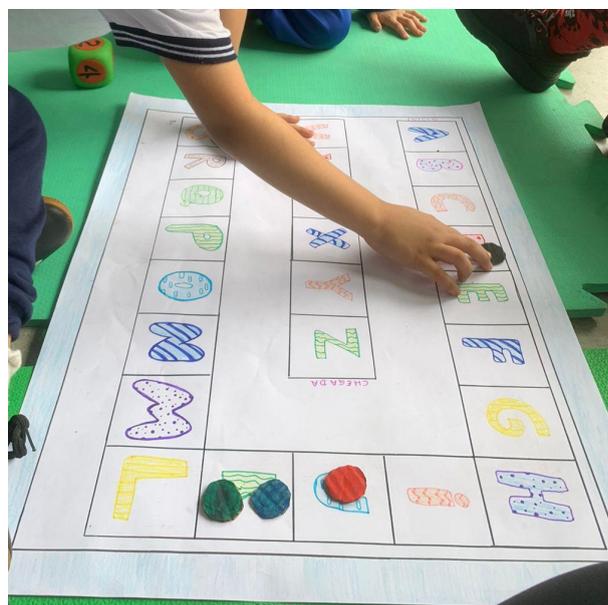
Figura 3 – Jogo da Memória das Frutas



Fonte: autoria pesquisadora (2023)

No jogo **Trilha do Alfabeto**⁷ (figura 4) na medida em que mudam de casa, as crianças se familiarizam com o nome das letras ou palavras correspondentes às casas do tabuleiro, reforçando assim a associação entre símbolo e som correspondente explorando as variações da língua.

Figura 4 – Trilha do Alfabeto



Fonte: autoria da pesquisadora (2023)

⁷ O tabuleiro do jogo Trilha do Alfabeto pode ser desenhado ou impresso em um papel grande ou no chão, cada casa contém uma letra do alfabeto e o participante deve falar uma palavra que comece com a letra da casa onde está. Se for feito em um tamanho maior os próprios participantes podem ser a peça que anda pelo tabuleiro desenvolvendo também habilidades motoras.

Do mesmo modo que levantamos algumas ideias de práticas diferenciadas os autores Leal, Albuquerque e Morais (2007) também sugerem variadas atividades que podem ser usadas durante as aulas, dentre elas podemos citar: as brincadeiras com a língua como a força e palavras cruzadas; os jogos fonológicos cujas crianças passam a perceber as semelhanças e diferenças dos sons como as parlendas, cantigas e quadrinhas; os jogos que sistematizam as correspondências grafofônicas como quebra cabeça das palavras, bingo entre outros.

Diante das sugestões apresentadas nesse estudo, torna-se evidente a importância de adotar abordagens lúdicas no contexto educacional para repensar a prática pedagógica e a apropriação do sistema alfabético pelas crianças. A variedade de atividades propostas, desde brincadeiras com a língua até jogos que exploram fonologia e correspondências grafofônicas, revela a riqueza de possibilidades que o uso do jogo e da ludicidade oferece no processo de aprendizagem. Ao incorporar essas estratégias em sala de aula, os educadores têm a oportunidade de proporcionar um ambiente dinâmico e estimulante, onde as crianças podem explorar, experimentar e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades essenciais relacionadas à leitura e escrita. Dessa forma, ao integrar tais práticas, não apenas se ensina o conteúdo de forma mais eficaz, mas também se cultiva o gosto pelo aprendizado, transformando o ambiente escolar em um espaço enriquecedor e inspirador para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nossa pesquisa, analisamos algumas concepções sobre o Brincar e as estratégias lúdicas adotadas nas escolas, bem como percebemos a importância de criar um espaço adequado para o brincar que também faz parte, como já afirmado, de um ambiente alfabetizador, na medida em que tais processos são interdependentes. Assim como afirma Kishimoto (2001), com as atividades lúdicas, as crianças têm a oportunidade de interagir, colaborar e negociar com seus colegas, desenvolvendo habilidades sociais fundamentais. A comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a resolução de conflitos são aspectos intrínsecos a muitos jogos e brincadeiras, promovendo não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também habilidades emocionais e sociais essenciais. Portanto, é crucial reconhecer o papel vital que a interação durante o brincar desempenha no enriquecimento da experiência educacional das crianças, preparando-as não apenas como leitores proficientes, mas como indivíduos socialmente competentes e colaborativos.

Nossa pesquisa evidenciou também que quando o assunto é alfabetização, é preciso refletirmos sobre as práticas pedagógicas presentes nas escolas e as concepções que foram construídas historicamente e as que se fazem presentes nas práticas pedagógicas atualmente. O processo de alfabetização enfrenta diversos desafios, em muitas escolas, como já explicado por Ferreiro (2008), ocorre o uso de atividades mecanicistas com as quais “[...] pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois – e somente depois – poderá fazer algo inteligente [...] não se está apresentando à criança o real objeto de sua aprendizagem, mas um substituto caricaturesco” (Ferreiro, 2008, p. 34-35).

Antes de ser um conteúdo escolar, a escrita e leitura são práticas sociais presentes na vida de qualquer indivíduo antes mesmo de sua entrada na escola. Dessa mesma forma, o brincar é igualmente presente no cotidiano infantil e deve assim como o processo de alfabetização fazer parte do conteúdo escolar.

Com os nossos estudos sobre as práticas lúdicas que podem ser realizadas na etapa de Educação Infantil e início do Ensino Fundamental, pudemos ampliar nossos conhecimentos do universo escolar e perceber o quanto essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento da escrita e leitura das crianças.

Na sequência, buscamos sustentação teórica para responder nosso problema de pesquisa: o trabalho com as atividades lúdicas na escola pode contribuir para o processo de alfabetização?

A resposta ao nosso problema de pesquisa nos revela que apesar dos desafios encontrados para a implementação do lúdico nas escolas, os jogos e brincadeiras, quando bem elaborados, planejados e aplicados, podem transformar as práticas pedagógicas e tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente. Essas questões confirmam a nossa hipótese inicial, da qual partimos para realizarmos nossos estudos, ou seja, de que a prática com atividades lúdicas favorece ao processo de alfabetização.

Esse trabalho foi de suma importância, pois foi possível compreender, teoricamente, que a aprendizagem efetiva só acontece quando o professor dispõe de diferentes estratégias de ensino e de boas práticas que possibilitam aos alunos experimentarem e vivenciarem os usos sociais da escrita e leitura.

Ao longo do nosso trabalho também pudemos constatar, por pesquisa bibliográfica, que é preciso revisitar as percepções sobre o uso da ludicidade e métodos pedagógicos de alfabetização, compreendendo suas funcionalidades no contexto escolar.

Por fim, entendemos que o docente deve assumir, assim como afirma Hall (2006) o papel de mediador e fazer “A intervenção sensível, apropriada e relevante” (Hall, 2006, p. 147). Nesse sentido, o professor não é dotado de todo saber e sim que ele é o ser que junto com as crianças ao brincar está se desenvolvendo e aprendendo.

Esperamos que esse estudo possa contribuir com todos os interessados nas questões atinentes à alfabetização e que têm o compromisso com uma educação voltada para o aprendizado significativo. Desejamos que também possa contribuir para a implementação efetiva de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-as como estratégias importantes a serem usadas no referido processo educacional.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, Lesley. “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 94-107.

ANNING, Ângela. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 83-93.

BARBOSA, José Juvêncio. **A alfabetização e leitura**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BEZERRA, Juliana. Renascimento: Características e Contexto Histórico. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/renascimento-caracteristicas-e-contexto-historico/>. Acesso em: 26 nov. 2023

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Gov.br, 2023. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITES, Luciana. **Brincar é fundamental: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância**. ed. São Paulo: Editora Gente, 2020. {Online}

COCCÓ, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Didática de alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo**. São Paulo: FTD, 1996.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. 5. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 45-55.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. 4 Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, 790 p.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 15. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 135-147.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 13-43.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p.233-255, jan./jun., 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/340-Texto%20do%20Artigo-679-1-10-20200324%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/340-Texto%20do%20Artigo-679-1-10-20200324%20(1).pdf)

KOHL *apud* MOYLES, Janet. Introdução. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 11-21.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os primeiros anos de vida: pais e educadores no século XXI**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MELO, Rosângela Galvão; RAMOS, Simone do R. Kaminski. A alfabetização e o papel lúdico. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & alfabetização**. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 69-74.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. Avaliando e melhorando a qualidade do brincar. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 187-189.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Mara; SANTOS, Zuleica. Os jogos no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & alfabetização**. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 38-43.

ROMPKOVSKI, Alzenira B. de Figueiredo; SILVA, Rosângela. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & alfabetização**. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 44-53.

ROSA, Adriana. Ainda falando da alfabetização. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & alfabetização**. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 17-22.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet (Org.). **A excelência do brincar**: a importância do brincar na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006. p. 25-38.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRAVALHA, Cleversin Aparecida; CASAGRANDE, Juliana. O lúdico no processo de alfabetização. In: ROSA, Adriana (Org.). **Lúdico & alfabetização**. 7. ed. Curitiba: Juruá, 2011. p. 75-80. Disponível em:

<file:///C:/Users/USER/Documents/TG/Resid%C3%Aancia%20pedag%C3%B3gica%20e%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf>