



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ARYANNE MAYARA DELMIRO DOS SANTOS
LÍLIA MARIANA DE FRANÇA SILVA**

**DO BRINCAR AO ALFABETIZAR E LETRAR: A LUDICIDADE COMO UMA
FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**Maceió - AL
2024**

ARYANNE MAYARA DELMIRO DOS SANTOS
LÍLIA MARIANA DE FRANÇA SILVA

**DO BRINCAR AO ALFABETIZAR E LETRAR: A LUDICIDADE COMO UMA
FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Trabalho de conclusão do curso apresentado ao
Centro de Educação, do Campus Universitário A.
C. Simões - Maceió, da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito para a obtenção do título
de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador(a): Dra. Suzana Maria Barrios Luis

Maceió - AL

2024

DO BRINCAR AO ALFABETIZAR E LETRAR: A LUDICIDADE COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aryanne Mayara Delmiro dos Santos¹

Lilia Mariana de França Silva²

Suzana Maria Barrios Luis - Orientadora³

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo discutir o papel teórico-metodológico de práticas lúdicas de alfabetização e letramento a partir de uma experiência de estágio supervisionado em Alfabetização e Letramento do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas. Trata-se de uma análise de natureza qualitativa, que discutiu sobre as contribuições de um projeto de ensino que desenvolveu três sequências didáticas de alfabetização e letramento com uso de parlendas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Maceió - AL. O trabalho faz uma análise acerca dessa experiência, a partir da articulação teórica de produções de estudiosos, como Soares (1999; 2016; 2017; 2020), Kleiman (1995; 2005), Galperin (2001), Marcuschi (2003), Kishimoto (1996; 2010), Vygotsky (1984), entre outros. Em vista dos objetivos e da perspectiva teórica adotados, o artigo analisa o processo de planejamento e desenvolvimento das sequências didáticas, por meio das quais os estudantes estiveram como centro do trabalho pedagógico, vivenciando um ambiente lúdico e motivador, protagonizado pelos mesmos. Em suma, este trabalho mostra que as sequências didáticas desenvolvidas permitiram que as crianças avançassem na aquisição do sistema de escrita alfabética, desfrutando do prazer de brincar e da leitura enquanto situações socioculturais a partir do ambiente escolar. Em vista disso, o estágio supervisionado configurou-se como experiência formativa significativa de diagnóstico da sala de aula, planejamento, produção de material didático e regência no âmbito da alfabetização e letramento.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento. Ludicidade. Estágio Supervisionado.

Abstract:

This article aims to discuss the theoretical-methodological role of playful literacy practices based on a supervised internship experience in Literacy and Literacy in the Pedagogy Course at the Universidade Federal de Alagoas. This is a qualitative analysis, which discussed the contributions of a teaching project that developed three literacy didactic sequences using narratives in a first-year elementary school class at a public school in Maceió - AL. The work analyzes this experience, based on the theoretical articulation of productions by scholars, such as Soares (1999; 2016; 2017; 2020), Kleiman (1995; 2005), Galperin (2001), Marcuschi (2003), Kishimoto (1996; 2010), Vygotsky (1984), among others. In view of the objectives and theoretical perspective adopted, the article analyzes the process of planning and

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Email: aryanne.santos@cedu.ufal.br

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Email: lilia.silva@cedu.ufal.br

³ Doutora em Educação e Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: suzana.luis@cedu.ufal.br

developing didactic sequences, through which students were at the center of the pedagogical work, experiencing a playful and motivating environment, led by them. In short, this work shows that the didactic sequences developed allowed children to advance in the acquisition of the alphabetic writing system, enjoying the pleasure of playing and reading as sociocultural situations within the school environment. In view of this, the supervised internship was configured as a significant formative experience of classroom diagnosis, planning, production of teaching material and conducting in the field of literacy.

Keywords: Literacy. Playfulness. Supervised Internship.

Introdução

Antes da década de 80, a alfabetização era considerada apenas como um processo de decifração e decodificação de palavras e textos, como afirmado por Soares (2020). Com a evolução dos estudos acerca da temática, percebeu-se que o processo de aprendizagem da língua falada (oralidade) e da língua escrita engloba também questões psicológicas e cognitivas complexas. Desse modo, o processo de alfabetização passa a ser compreendido como a aprendizagem de um sistema de representação escrita. Por sua vez, o processo de aprendizagem do sistema de representação escrita pode ser associado ao letramento, pois cada sujeito necessita não apenas ler, mas ser capaz de compreender e construir opiniões sobre o que é lido/escutado. Além disso, deve ser capaz de discutir e escrever sobre diferentes temáticas, bem como utilizar-se do sistema de representação escrita de forma ampla, uma vez que deve desenvolver a capacidade de interpretar e debater a partir do que é apresentado, em diferentes situações.

Em nossa prática, durante o Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento em uma escola da rede municipal de Maceió, buscamos abordar com os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental uma prática alfabetizadora que tivesse como foco o desenvolvimento integral das habilidades de alfabetização e letramento, que devem ser indissociáveis (Soares, 2020). Exploramos atividades que superavam a codificação e decodificação, conforme recomendado por Soares (2020), auxiliando os estudantes a desenvolverem a consciência sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, ultrapassando o tradicionalismo mecanizado de práticas de ensino que valorizam apenas a capacidade de codificar/decodificar, que ainda se fazem presentes nas salas de aula.

As atividades foram organizadas em sequências didáticas e abordaram o brincar lúdico associado à leitura de parlendas, gênero textual que se apresentou enquanto principal suporte utilizado em nosso projeto de ensino. Partimos do pressuposto de que o ato de aprender exige do indivíduo a vontade consciente de participar ativamente do seu processo de aprendizagem; para tal, decidimos utilizar o ato de brincar — algo que é prazeroso e comum

no cotidiano escolar — como um recurso didático que estimulou a participação dos estudantes e causou neles a percepção de que a leitura é algo divertido e interessante. A experiência teve como premissa possibilitar aos estudantes compreenderem o significado cultural das palavras de forma lúdica e divertida, a partir da ressignificação de parlendas conhecidas e que foram apresentadas durante nossa intervenção.

Em face do que foi até aqui exposto, evidenciamos que este artigo tem como objetivo discutir o papel teórico-metodológico de práticas lúdicas de alfabetização e letramento a partir de uma experiência de estágio supervisionado que tem por foco esses dois processos inseparáveis – alfabetizar e letrar – do Curso de Pedagogia da UFAL. Para isso, discutimos sobre o processo de alfabetização e letramento associados ao papel do brincar e da ludicidade neste processo, bem como analisamos três sequências didáticas desenvolvidas durante a referida experiência.

O artigo apresenta, a seguir, sua base metodológica e referencial teórico, que elucidam os aspectos apresentados no desenvolvimento do artigo, fazendo uma análise acerca da experiência do estágio supervisionado. Desse modo, o referencial teórico foi baseado nos escritos de Soares (1999; 2016; 2017; 2020), Kleiman (1995; 2005), Galperin (2001), Marcuschi (2003), Kishimoto (1996; 2010), Vygotsky (1984), entre outros. Outrossim, ainda no tocante à análise dos dados, o trabalho apresenta uma análise de três sequências didáticas desenvolvidas durante o projeto, seguida das considerações finais, com uma breve reflexão sobre as contribuições da referida experiência para a nossa formação docente.

Metodologia

Em face do objetivo de discutir o papel teórico-metodológico de práticas lúdicas de alfabetização e letramento a partir de uma experiência de estágio supervisionado em Alfabetização e Letramento do Curso de Pedagogia da UFAL, apresentamos o processo metodológico que deu origem a este trabalho.

Com base em uma metodologia de natureza qualitativa (Gil, 2002), desenvolvemos atividades de observação, que se desenvolveram em três momentos, que duraram, em média, quatro horas. Posteriormente, ocorreram as atividades de intervenção, desenvolvidas em 2 momentos, cada um com duração média de três horas. Por meio dessas atividades, realizamos um diagnóstico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas de alfabetização e letramento em uma turma de uma escola pública de Maceió, à luz dos estudos de autores do campo da alfabetização e letramento.

No decorrer de nossa participação na instituição, foram postas em prática observações em sala de aula, em que acompanhamos uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, composta por cerca de 25 estudantes. Durante o período de observação e de desenvolvimento do projeto de ensino, elaboramos diários de campo, em que escrevemos o que mais nos chamou a atenção acerca das nossas próprias práticas pedagógicas e da professora regente, reflexões e impressões sobre o contexto da classe e da escola, bem como sobre as próprias vivências e aprendizados do estágio, à luz dos estudos teóricos. Em função desse processo reflexivo de observação e coleta de dados, tornou-se possível entender melhor qual era a rotina dos estudantes e quem eram eles. Esses estudantes se encontravam em diferentes etapas de alfabetização, demonstrando a necessidade de um olhar cuidadoso na elaboração da intervenção, visto que, para envolver a todos, deveríamos criar um ambiente que fosse estimulador e que alcançasse todos os estudantes, mesmo que estivessem em diferentes níveis de aprendizagem.

Por meio da observação em sala de aula e do tempo de interação fora da sala de aula entre os pares na instituição, visualizamos a possibilidade do uso das parlendas nos momentos de diversão, utilizando, assim, a brincadeira como uma ferramenta para a aprendizagem e o uso da língua de maneira global. Ao darmos um direcionamento e uma intencionalidade ao ato de brincar, é possível que esse momento se transforme em uma nova possibilidade de aprendizagem lúdica. Assim, tendo essa intencionalidade como norteadora de nossa prática, desenvolvemos nosso projeto.

Nessa esteira, para desenvolvermos a aprendizagem em nossa prática durante o projeto de intervenção no Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento, utilizamos a ludicidade associada ao gênero textual parlenda, para que fosse possível envolver os estudantes em nossas aulas. As parlendas escolhidas estavam vinculadas a brincadeiras, dessa maneira, as leituras estavam relacionadas ao aspecto lúdico, fazendo com que o ato de ler fosse também um ato de brincar, uma brincadeira com as palavras.

Em face desses aspectos, realizamos nossa intervenção, que consistiu no desenvolvimento de três sequências didáticas que compunham o projeto intitulado “Parlendas: brincadeiras que brincam com as palavras”, que teve por objetivo explorar o caráter lúdico e divertido do processo de Alfabetização e Letramento, por meio do trabalho pedagógico com parlendas.

A necessidade de educar de maneira lúdica e divertida fomentou em nós a idealização de um projeto que tivesse o brincar como parte de suas finalidades centrais, com foco na alfabetização e letramento, objeto do estágio supervisionado em questão. Essa

experiência foi baseada em estudos que abordam Alfabetização, Letramento, ludicidade e brincadeiras, a partir da visão de diversos autores, como Soares (1999; 2016; 2017 e 2020), Kleiman (1995; 2005), Galperin (2001), Marcuschi (2003), Kishimoto (1996; 2010), Vygotsky (1984), entre outros.

Cada etapa do processo de estágio foi devidamente registrada, por meio de diário de campo, com o objetivo de sistematizar os dados das observações e do desenvolvimento do projeto, servindo como base para o processo de análise, que se deu posteriormente. Visando uma melhor compreensão das etapas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento, apresentamos a Tabela 1, com o período das atividades que foram desenvolvidas, originando então o presente artigo:

Tabela 1 - Cronograma das Atividades

Período	Atividade desenvolvida
Novembro a dezembro de 2023	Estudos teóricos
Novembro a dezembro de 2023	Caracterização da escola/ Observação de aula
Dezembro a janeiro de 2023/24	Planejamento do Projeto de intervenção (ensino)
Janeiro de 2024	Desenvolvimento do Projeto (regências)
Fevereiro de 2024	Escrita do Relatório

Fonte: As autoras (2024)

Alfabetização e Letramento como processos indissociáveis: uma revisão teórica

Alfabetização, como explicado por Soares (2020), refere-se ao processo em que o indivíduo se apropria da língua escrita, contemplando os aspectos e habilidades que se referem ao domínio do sistema de representação, que nada mais é do que a escrita alfabética e das normas ortográficas, sendo capaz de ler e escrever, de forma convencional, seguindo uma organização em uma página, por exemplo, de maneira a se fazer compreendido.

Já o processo de Letramento diz respeito à capacidade que o indivíduo precisa desenvolver para ser capaz de se inserir nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita. Assim, para ser considerado letrado, é necessário que a capacidade de ler e escrever estejam desenvolvidas o bastante para alcançar diversos objetivos, sejam eles informar algo ou receber e interpretar informações, seja para interagir, para imaginar e ser capaz de emergir no mundo imaginário, entre outras habilidades provenientes dos aspectos pertencentes ao letramento. Um indivíduo letrado possui a capacidade de receber, aprender e fornecer

informações com maior facilidade, tornando-se capaz de adaptar-se a diferentes necessidades gramaticais.

Esses dois processos cognitivos e linguísticos são diferentes, portanto, também são aprendidos de formas diferentes. No entanto, como evidenciado por Soares (2020), esses processos são simultâneos e interdependentes, mesmo que um não seja um pré-requisito para o desenvolvimento do outro, pois “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2020, p. 27).

Kleiman (2005) apresenta o letramento como conceito criado para referir-se a práticas de uso da língua não só no âmbito escolar, mas fora dele também, o que se assemelha à visão de Soares (2020), visto que um indivíduo letrado adapta a capacidade às suas necessidades em diferentes contextos sociais. Sendo assim, o letramento contempla o desenvolvimento e as mudanças no sistema da escrita com a evolução social.

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém (Kleiman, 2005, p. 21).

Ao se discutir alfabetização e letramento, é essencial que também sejam discutidas suas facetas, que contemplam a compreensão sobre as diferentes dimensões destes processos. Soares denomina três tipos de facetas: linguísticas, interativas e socioculturais, sendo elas componentes pertinentes em cada um destes processos: a linguística está incorporada no processo de alfabetização, enquanto a interativa e a sociocultural estão atreladas ao letramento.

Soares (2020) trata a faceta linguística como sendo a própria língua escrita, por mais que se compreenda que as demais facetas apresentem características ditas como linguísticas, já que se utilizam dela. A faceta linguística, em especial, trata da dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita por meio do processo de transformação do que ela intitula como língua sonora em língua visível, ou seja, o que é falado e ouvido, em escrita e leitura.

A faceta interativa diz respeito à utilização da língua escrita para a interação, isto é, os elementos que compõem os textos, a compreensão e a produção deles, como meio para o diálogo entre as pessoas. Já a faceta sociocultural consiste no uso, funções e valores atribuídos à língua escrita nos seus diferentes contextos sociais e culturais, com a inclusão de alguns elementos não linguísticos.

Quando se fala em prática pedagógica, observa-se que esses elementos são de suma importância no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, pois, compreendendo tais fatores, o educador pode observar as possibilidades e como trabalhar novas alternativas em cada etapa, transformando o processo mais prazeroso e interativo.

Entendendo a complexidade das múltiplas facetas, no que se refere à Alfabetização e Letramento, durante o desenvolvimento da sequência didática, buscamos trabalhar as diferentes especificidades do processo de alfabetização por meio de brincadeiras associadas a parlendas, desenvolvendo um trabalho lúdico, inspirado pelo desejo de aproximar cada indivíduo do processo de aquisição de conhecimento. Visando o desenvolvimento integral de cada estudante, buscamos aprofundar nossos conhecimentos no que tange à ludicidade, ao papel das brincadeiras e explorá-los com o auxílio de parlendas.

A faceta linguística no processo de alfabetização se relaciona com a forma como a língua funciona de fato, em suas regras gramaticais e de uso diário. Durante o processo de alfabetização e letramento, é fundamental que o estudante entenda a relação som/letra (oralidade e escrita), assim como também que as letras se organizam em frases formando um texto que possui um significado. Essa compreensão permitirá uma aquisição tão efetiva da língua que o indivíduo conseguirá fazer uso das modalidades escrita e oral com destreza, o que contribuirá, conseqüentemente, para que ele seja capaz de domínio que será capaz de se comunicar e se fazer entender em qualquer contexto.

A faceta linguística da alfabetização envolve, por sua vez, as dimensões fonética e silábica. A dimensão fonética desse processo, sob a análise de Kleiman (1995), trata objetivamente das relações entre signo e som, ou seja, dos sons da fala e a sua relação com as letras. Na alfabetização, essa pode ser uma das formas de trabalhar esse processo, porém, Kleiman (1995) também faz um alerta sobre o uso único desse método, pois pode ser gerada uma alfabetização mecânica, sem desenvolver o letramento. Na dimensão silábica, o trabalho é desenvolvido alicerçado na compreensão das sílabas como unidades de som que possuem significado. No processo de alfabetização, a dimensão silábica pode ser utilizada para trabalhar a segmentação das palavras.

Ressaltamos que não defendemos aqui métodos de alfabetização, mas, de acordo com Soares (2016; 2020), essas dimensões fazem parte do processo de aquisição do sistema de escrita alfabética. Portanto, há a necessidade de trabalhar com diferentes técnicas que foquem as dimensões silábicas e fonéticas, lançando mão de diferentes atividades e recursos pedagógico-didáticos que facilitem o aprendizado. Além disso, é importante que esse

processo seja permeado de momentos lúdicos e de pertencimento, que agucem a criatividade dos sujeitos e proporcionem momentos de aprendizagem prazerosos

Aspectos lúdicos no processo de alfabetização

Dado o exposto, faz-se pertinente voltarmos nosso olhar, também, à ludicidade. Destacamos que ludicidade é uma palavra que tem sua origem no latim “*ludus*” (Enciclopédia de Significados), que significa jogo, brincadeira, que trabalha a imaginação e que pertença ao campo da fantasia, algo que as crianças fazem constantemente em suas interações entre os pares, um momento de diversão e que as instiga e as motiva. Na alfabetização, a ludicidade, desde que utilizada de maneira direcionada, dentro de uma prática situada, pode ser uma aliada que desperte nos indivíduos o gosto por aprender, a postura de aprendiz consciente e que motive a participação e o protagonismo estudantil. A respeito disso, entendemos aqui o brincar como principal ferramenta lúdica presente em nosso projeto de ensino. Refletindo a respeito desse ato lúdico fundamental, Gordinho (2009) explica que:

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que vêem com o que fazem; direcionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e autoestima. Há, portanto, muito mais complexidade no ato de brincar, do que pode parecer ao observador desavisado (Gordinho 2009, p. 39).

Compreendendo o processo de ludicidade e o de brincar como indissociáveis, entendemos que ao utilizar a ludicidade como peça fundamental em nossa intervenção, fizemos uso do brincar como ferramenta lúdica que viabilizou o que idealizamos em nosso projeto, tornando realidade e concretizando o que almejamos.

Na educação, mais especificamente nos anos iniciais, a ludicidade pode exercer o papel de aliada no processo de aprendizagem e alfabetização. Os aspectos lúdicos presentes nas aulas aproximam o conteúdo a ser ensinado do indivíduo que precisa aprendê-lo, visto que

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuam. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades residem

no fato de que, durante o processo da atividade as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos (Galperin, 2001, p. 85).

Ao afirmar isso, Galperin (2001) explicita a possibilidade de ultrapassar o tradicionalismo e desenvolver atividades que promovam a aprendizagem. O vínculo existente entre o indivíduo e a atividade que está sendo desenvolvida pode facilitar o processo de aquisição de conhecimento, possibilitando a criação de conhecimentos significativos. A relação entre ler e interpretar, alfabetizar e letrar e o brincar lúdico fez com que a nossa intervenção tivesse boa receptividade e alcançasse o que tínhamos por objetivo.

Parlendas fazem parte de um gênero textual profundamente relacionado aos aspectos sociais e culturais de uma região; a forma como são contadas, os detalhes, a sequência de palavras pode sofrer alterações de acordo com a tradição regional. Ao discutir gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que “[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia [sic]”. Sendo assim, optamos por trabalhar o brincar associado ao ato de ler, uma vez que essa é uma atividade que é praticada quase que diariamente pelas crianças.

Explorando o potencial interativo das parlendas, fizemos uso de brincadeiras para a construção da aprendizagem de forma significativa, relevante e lúdica. Para utilizar o brincar de forma consciente e direcionada, é indispensável que se entenda a construção e profundo significado que cercam o ato de brincar. Para melhor elucidar nosso processo de desenvolvimento de atividades, buscamos utilizar a ideia desenvolvida por Kishimoto (1996), que define o brincar, mais especificamente as brincadeiras tradicionais, como algo que está incorporado à mentalidade popular, que se expressa, sobretudo, através da oralidade.

O brincar e as parlendas se unem tornando-se um só elemento. A parlenda é o jogo que se torna uma brincadeira dotada de regras e um funcionamento associado à linguagem, um conjunto de gestos e movimentos que atribuem significado ao que está sendo lido/cantado através dela. Assim como as parlendas possuem variações a depender do contexto social e região em que estão sendo contadas, as brincadeiras também podem sofrer alterações, já que a brincadeira assume a identidade que a sociedade lhe atribui, como citado por Kishimoto (1996).

Ressaltando ainda mais a importância de desenvolver com os estudantes uma atividade motivadora, identificamos a necessidade de entendermos e explorarmos a zona de desenvolvimento proximal. A zona de desenvolvimento proximal é, a grosso modo, a

diferença/distância do que a criança pode realizar de maneira autônoma daquilo que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou um par mais experiente. De acordo com Vygotsky (1984), podemos entender esse conceito como um entendimento de que a criança aprende quando desafiada a resolver problemas que ainda não consegue solucionar sozinha. Em nossa vivência como estagiárias na turma, nosso papel foi o de identificar as aprendizagens dos estudantes e criar situações de aprendizagem que gerassem a necessidade de elas utilizarem e desenvolverem novos conhecimentos para participar efetivamente das aulas.

Para ressaltar ainda mais a importância de executar um trabalho pedagógico alicerçado ao brincar, vale a pena destacar o afirmado por Vygotsky (1984):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1984, p. 97).

Sendo assim, o brincar associado ao processo de alfabetização e letramento tem um papel de grande importância, facilitando a possibilidade do avanço no desenvolvimento, ainda demonstrando um destaque ao brincar mediado por um adulto que propõe novos desafios, que acarretam no desenvolvimento de novas habilidades. No brincar, professor e colegas, assim como os objetos e signos integrantes da brincadeira, atuam como mediadores no processo de desenvolvimento de cada estudante.

Dessa maneira, articulando as ideias de Kishimoto (2010) e Vygotsky (1984), podemos entender o jogo como um potencializador de situações de aprendizagem, a partir da mediação do professor, proporcionando situações de alfabetização e letramento sob uma abordagem lúdica, que indica meios e formas de pensar que ajuda no desenvolvimento do estudante. Discutindo o conceito de alfabetização lúdica, Kishimoto (2010) defende que é fundamental e indispensável o ato de brincar, fazendo-se também um ampliador da zona de desenvolvimento proximal, proporcionando situações de aprendizagem que estão de acordo com o desenvolvimento da criança e ao mesmo tempo são desafiadoras: “O lúdico na educação infantil é um recurso que, além de estimular o desenvolvimento integral da criança, também colabora na apropriação da leitura e da escrita” (Kishimoto, 2010, p. 45).

Diante das questões que estão intrinsecamente relacionadas ao que se refere à Alfabetização e Letramento numa abordagem lúdica, buscamos, a partir do referencial teórico, desenvolver atividades que estimulassem a participação e desejo por aprender dos

estudantes. A partir dessas experiências alicerçadas ao conhecimento obtido durante nossa trajetória universitária, elaboramos uma análise do desenvolvimento do projeto de intervenção, com base na ideia de que

[...] brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento – porque brincando a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver respeitando os direitos dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo e, também porque brincando, prepara-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição atual permite (Cunha, 2001, p. 13).

Ao fazer essa reflexão, Cunha (2001) defende e explicita exatamente o que também compreendemos sobre a importância do brincar, inspirando o que foi desenvolvido no projeto de intervenção, como apresentamos a seguir.

Brincando e ensinando: alfabetizar e letrar se fazem possíveis através do lúdico

A partir da necessidade de levar a ludicidade para sala de aula, como uma alternativa para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento de cada criança, o projeto de intervenção “Parlendas: Brincadeiras que brincam com as palavras” desenvolvido numa turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Nesta seção, analisamos a experiência desenvolvida e suas contribuições para a aprendizagem da turma e para a nossa formação docente.

Para que melhor se compreenda o trabalho desenvolvido, organizado por meio de sequências didáticas, vejamos como estas são definidas por Zabala (1998 p.18): “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Desse modo, o projeto de ensino foi organizado em três sequências didáticas, cada uma tendo como ponto de partida uma parlenda, trabalhando o nosso objetivo central, que foi contribuir para o processo de alfabetização e letramento de estudantes do 1º ano da instituição. A seguir, cada sequência didática será resumida e analisada.

Sequência 1 – A Canoa virou

Objetivos:

- Identificar palavras nos textos;
- Desenvolver as habilidades de observação, dramatização e oralidade através do

brincar, trabalhando a consciência fonológica.

Sequência didática:

- Brincadeira de roda recitando a parlenda trabalhada (**A canoa virou**);
- Leitura coletiva da parlenda;
- Paródia coletiva da parlenda;
- Bingo com palavras da parlenda;
- Atividade com a criação de um animal marinho para substituir o peixinho na parlenda;
- Cartaz com as parlendas conhecidas pelos estudantes.

A sequência didática 1 foi planejada com atividades tendo como base a parlenda “A canoa virou”, com os objetivos de identificar palavras nos textos, desenvolver as habilidades de observação, dramatização e oralidade por meio do brincar, trabalhando a consciência fonológica. Iniciamos a regência nos apresentando e propondo aos estudantes um momento de brincadeira na área de entrada da escola, que possui um pequeno espaço livre (Imagem 1). Os estudantes não conheciam a brincadeira e, a partir da nossa mediação, entenderam com facilidade as regras e movimentos, assim como a letra da parlenda. Inicialmente, uma de nós foi o “peixinho”, para que os estudantes entendessem a organização da brincadeira, na qual, o “peixinho” salvava a pessoa responsável por “virar a canoa”.

Foi um momento muito rico e, mesmo sendo uma experiência nova, os estudantes não demonstraram resistência em participar da brincadeira. Tratou-se de uma ocasião de diversão, e os estudantes aproveitaram a brincadeira. Consideramos que iniciar o primeiro dia do projeto com esse momento nos conectou e fez com que os estudantes ficassem mais à vontade com a nossa presença e mais propensos às atividades que se seguiram.

Imagem 1 - Brincadeira “A canoa virou”



Fonte: As autoras (2024)

Durante a brincadeira, os estudantes puderam explorar não só a ludicidade, mas também a oralidade, aspecto importante do processo de alfabetização e letramento. Esse momento norteou e deu aporte à sequência didática, que prosseguiu ao voltarmos para a sala de aula, com a leitura coletiva da parlenda. Durante a leitura, mesmo os estudantes que ainda não tinham desenvolvido uma leitura fluente, conseguiram acompanhar, devido à brincadeira que dependia da parlenda para acontecer. Esse momento foi muito significativo, pois envolveu todos os estudantes na prática da leitura.

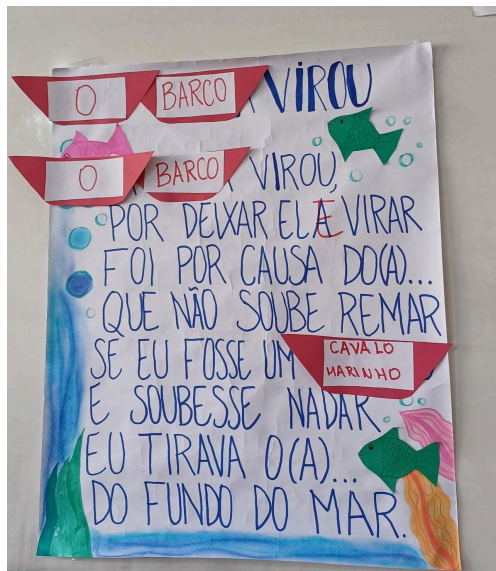
Ao finalizarmos o momento de leitura coletiva, iniciamos a atividade Paródia coletiva da parlenda com a participação de toda turma, fortalecendo ainda mais o trabalho de alfabetização e letramento que tínhamos como objetivo. Nessa atividade também se destacou o estímulo à criatividade nos estudantes. Durante essa atividade, dois estudantes sorteados foram convidados a irem até o quadro para mudarem palavras chaves da parlenda. Eles deveriam mudar o transporte (canoa) e o animal (peixinho) presente no gênero textual por novas palavras que também fizessem sentido dentro da parlenda. As substituições foram feitas alterando “canoa” por “barco” e “peixinho” por “cavalo marinho”. Nesse momento, o foco era trabalhar a capacidade de escrita dos estudantes, como pode ser visto na Imagem 2.

Durante o processo de escrita das palavras “barco” e “cavalo marinho” na nova versão da parlenda, buscamos desenvolver uma prática que auxiliasse e que alcançasse as necessidades dos estudantes, sem nos prendermos a métodos, sejam eles sintéticos ou analíticos, como destaca Soares (2016):

A prática de alfabetização não pode ser reduzida a uma escolha entre métodos sintéticos ou analíticos, pois nenhum deles, isoladamente, contempla a multiplicidade de fatores que envolvem o ensino de leitura e escrita. O professor precisa ser capaz de integrar essas abordagens de forma flexível, adaptando-as às necessidades de seus alunos e ao contexto que está inserido (Soares, 2016, p. 89).

Desse modo, nosso papel era ir além de métodos para abordar as dimensões silábicas e fonêmicas e alcançar o potencial máximo dos estudantes. Como mediadoras do processo de aprendizagem, conduzimos e fornecemos ferramentas para esses estudantes se desenvolverem, mas ressaltamos a importância da ajuda de pares mais experientes que auxiliaram uma estudante sorteada, que teve dificuldade com a escrita, configurando-se como uma mediação necessária e significativa durante o desenvolvimento das sequências didáticas.

Imagem 2 - Atividade coletiva - paródia da parlenda “A canoa virou”



Fonte: As autoras (2024)

Dando continuidade à sequência didática, iniciamos um bingo com palavras presentes na parlenda, nos dividindo nas atribuições: uma conduzindo o momento frente à turma, enquanto a outra prestava apoio aos estudantes com maior dificuldade e que ainda não estavam alfabetizadas. Como não foi possível acompanhar todos estudantes que ainda não conseguiam fazer a atividade de maneira independente, contamos com o auxílio de alguns outros estudantes que já estavam mais avançados no processo de alfabetização. Assim, percebemos a possibilidade de atuação no âmbito da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, como explicado por Vygotsky (1984):

A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão no estágio embrionário hoje. A colaboração de um adulto ou de companheiros mais avançados permite à criança realizar tarefas que não conseguiria fazer sozinha (Vygotsky, 1984, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal, como explicada por Vygotsky (1984), demonstra de forma mais palpável o quanto é importante o apoio de pares mais desenvolvidos para que um sujeito possa se desenvolver. Essa mediação possibilita o despertar de capacidades ainda não desenvolvidas, fazendo com que o potencial do estudante seja alcançado e desenvolvido com maior eficácia. Diante dessa questão, os aspectos lúdicos podem fomentar nos estudantes a vontade de estar mais próximos dos pares mais

desenvolvidos, para que aprendam por meio das interações, tornando possível sua participação ativa em atividades mais complexas que exijam um maior nível de leitura.

Avançando na sequência, após a atividade anterior, percebemos que o que foi inicialmente planejado não era suficiente para o tempo que tínhamos para desenvolver o trabalho pedagógico com a turma, principalmente tendo em conta a necessidade de ampliar a experiência dos estudantes com as habilidades do processo de alfabetização. Assim, como parte do nosso processo de formação, mesmo sem experiência na regência da sala de aula, utilizamos nossa criatividade e elaboramos duas novas atividades para o momento. Aqui percebemos que ser professor envolve também a capacidade de rápida tomada de decisões e um grande potencial criativo, visto que precisamos manter os estudantes engajados no processo pedagógico.

A primeira atividade desenvolvida tratou-se da escrita de uma parlenda já conhecida por eles e a vivência de sua brincadeira, em que entregamos um papel para eles anotarem e depois colarem em um cartaz feito no momento em que criamos a atividade. No decorrer dessa atividade, muitos estudantes da sala pediram ajuda. Como alguns estudantes já haviam realizado a atividade de forma autônoma, pedimos para que esses últimos ajudassem seus colegas, visto que eram muitos estudantes para fazer o acompanhamento e auxiliar na escrita. Ao final dessa etapa da aula, todos estudantes conseguiram finalizar a atividade, mesmo que alguns não tenham escrito, e sim desenhado, representando a resposta, uma adaptação necessária para que a atividade envolvesse todos os estudantes, sem causar exclusão de nenhum, uma vez que almejávamos a participação de todos.

A segunda atividade proposta foi desenvolvida a partir da análise das contingências da turma naquele momento. Mesmo sem fazer parte do planejamento inicial, avaliamos a necessidade de inserir outra atividade como possibilidade de transformar a aula em um momento ainda mais lúdico. Assim, propusemos que cada criança ilustrasse um animal marinho criado por elas, devendo também conter o *habitat*, alimentação e nome do animal, tudo a partir de sua imaginação. Inicialmente, modelamos⁴ no quadro como a atividade deveria ser desenvolvida, facilitando o entendimento por parte das crianças. Os resultados obtidos foram surpreendentes, pois as produções dos estudantes demonstraram a capacidade de pensar de forma lúdica e criativa com base em instruções simples. Algumas criações contemplaram “gatos-sereias”, “tubarão agulha”, “peixe manga” e diversos outros animais

⁴ A modelagem da atividade consiste na construção em grupo de um exemplo do que esperamos que seja desenvolvido na atividade, sem que essa modelagem seja entendida como uma resposta única a ser copiada pelos estudantes.

que se alimentavam de alimentos mirabolantes e tinha por *habitats* lugares extraordinários que foram criados a partir de uma ideia simples, um convite rápido e direto, como “crie seu animal”, que trouxe ao mundo criações divertidas, inusitadas e únicas. Apesar de não fazer parte do planejamento inicial da sequência didática, essa foi uma das atividades mais empolgantes desenvolvidas por nós e apreciadas pelas crianças, sendo ela a atividade que finalizou essa sequência.

Analisando esse primeiro momento de regência, constatamos o quanto o brincar nos aproximou, facilitando a comunicação desenvolvida durante nosso tempo juntos. A respeito disso, Kishimoto (2006) afirma que “O brincar é um meio fundamental para a aproximação entre os indivíduos, promovendo interações mais significativas” (Kishimoto, 2006, p. 27). De fato, foi expressivo o sentimento de conexão com os estudantes; foram momentos significativos para eles e para nós, a ponto de nos inspirar a compartilhá-la por meio deste artigo. A ludicidade foi uma dimensão desenvolvida no decorrer dessa sequência, por meio de atividades instigantes e que se relacionavam com o contexto criado durante a regência e a experiência pessoal e social dos estudantes.

Sequência 2 – Lenço atrás (corre cutia)

Objetivos:

- Identificar palavras nos textos;
- Escrever e reescrever textos coletivamente e individualmente;
- Desenvolver as habilidades de observação, dramatização e oralidade através do brincar, trabalhando a consciência fonológica.

Sequência didática:

- Brincadeira com a parlenda (**Lenço atrás**);
- Leitura coletiva da parlenda;
- Modelagem da atividade;
- Atividade com *tags*, completando as palavras que faltam parlenda.

Essa sequência teve início no mesmo dia da primeira sequência, visto que foi necessário antecipar o término do projeto, devido a problemas infraestruturais na instituição. Após o intervalo, retomamos nossa aula convidando os estudantes a novamente se dirigirem à entrada da escola para brincarmos, dessa vez com uma outra parlenda.

Iniciando a segunda sequência, decidimos desenvolver o trabalho pedagógico com

base na Parlenda “Lenço atrás”, também conhecida como “Corre cutia”. A brincadeira consiste em fazer uma roda e uma pessoa ficar responsável por colocar o lenço atrás de uma outra pessoa de sua escolha, que deve correr e tomar o lugar da pessoa que recebeu o lenço na roda, antes de ser alcançada. O momento de brincadeira foi muito frutífero; os estudantes se engajaram e demonstraram estar felizes em participar do momento, tornando a atividade uma ocasião lúdica e prazerosa, que despertou nelas a vontade de aprender a parlenda e a brincadeira. A imagem abaixo capturou um breve recorte desse momento motivador:

Imagem 3 - Brincadeira “Lenço atrás”



Fonte: As autoras (2024)

Ao realizarmos a atividade, como estávamos em um espaço aberto, algumas estudantes mais velhas se aproximaram para observar a brincadeira e demonstraram interesse no que estava acontecendo e acompanharam a brincadeira do início ao fim com bastante atenção. Quando terminamos o momento de brincadeira com a turma e nos organizamos em fila para retornar à sala, uma delas se aproximou de nós buscando mais informações sobre como brincar, querendo aprender a parlenda e as regras da brincadeira para poder fazer junto a suas amigas. Isso nos marcou muito durante essa regência, pois atingimos, mesmo que não intencionalmente, algumas outras estudantes que foram inspiradas pela nossa prática.

Isso nos remete ao que Marcuschi (2003) discute ao afirmar que “[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia [sic]” (Marcuschi, 2003, p. 15). Ao trabalharmos com o gênero textual parlenda, tínhamos o objetivo de que ele causasse impactos e fosse utilizado no cotidiano dos estudantes, essa situação nos mostrou que, efetivamente, é possível alcançar tal objetivo, e não apenas com os estudantes com quem estávamos trabalhando.

Retornando para a sala de aula, fizemos a leitura coletiva da parlenda, que seguiu a mesma organização da primeira sequência didática. Ao fazerem a leitura, os estudantes continuaram tentando reproduzir o mesmo padrão cantado, visto que alguns ainda não liam e estavam recitando algo “decorado”, sem de fato fazer a leitura da parlenda no cartaz. Como nosso horário acabou sendo comprometido por algumas questões de infraestrutura da instituição, não conseguimos finalizar a sequência didática nesse dia, retomando no dia posterior. No dia seguinte, quando voltamos para a sala, uma das primeiras coisas que escutamos dos estudantes foi a seguinte pergunta: “A gente vai brincar hoje de novo, tia?”, o que interpretamos como fruto do nosso trabalho, visto que nossa presença começou a ser associada ao brincar, um momento divertido pelo qual eles ansiavam.

Destacamos que o brincar que nos aproximou e fez com que nossa presença fosse bem aceita, é também relevante para estudantes dos anos iniciais, uma vez que muito se discute e se defende sobre o brincar na educação infantil, deixando de lado também os benefícios desse ato enriquecedor no ensino fundamental. Já que desenvolvemos um trabalho com crianças que ainda se encontram em processo de formação e aprendizado, retomamos o que já foi citado anteriormente: “[...] brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento [...]” (Cunha, 2001, p.13). Partindo desse entendimento, podemos perceber que, além de ser um facilitador de aprendizagem, o brincar também simplifica e torna possível a criação de vínculos afetivos entre os sujeitos que se envolvem nesse ato. Entendendo essa relação, estudante-brincar-mediador, retomamos nossa análise a partir dos acontecimentos nessa sequência.

Para retomar a parlenda do dia anterior, fizemos novamente a leitura coletiva e demos início à atividade com a modelagem no cartaz da parlenda, utilizando papéis para esconder algumas palavras da mesma. Em seguida, convidamos alguns estudantes para irem até o cartaz e lá mostramos algumas opções de palavras para eles dizerem qual delas se encaixava na parte de texto que estava escondida (Imagem 4). Para alguns estudantes, a atividade foi muito simples e eles conseguiram terminar sem dificuldades; para outros, a atividade foi complexa e precisaram de muito suporte para conseguir realizar, visto que ainda se encontravam na fase silábica, tendo dificuldade de refazer a leitura e identificar as palavras que faltavam no texto. Isso evidenciou o que havíamos observado e que é bastante comum: a existência de diferentes níveis de aquisição da escrita na turma, ressaltando ainda mais a necessidade de um olhar individualizado por parte do professor, que necessita conhecer seus estudantes para poder atingir e desenvolver o potencial máximo de cada um.

Imagem 4 - Modelagem da atividade



Fonte: As Autoras (2024).

Após a modelagem, entregamos a folha de atividade e as partes que faltavam na parlenda recortadas para que eles lessem e encaixassem colando cada palavra em seu devido lugar. Os estudantes que já tinham a leitura mais desenvolvida terminaram a atividade rapidamente sem precisar de adaptações ou suporte. Para eles, a atividade estava em um nível mais equilibrado com suas capacidades de leitura e identificação de palavras, apesar de ainda não serem completamente alfabetizados e letrados. Já os que ainda estavam silábicos ou silábico-alfabéticos, utilizaram o cartaz como apoio para identificar o lugar de cada palavra, fazendo comparação entre as letras presentes nos léxicos. Para esses últimos estudantes – ainda silábicos ou silábico-alfabéticos, essa atividade proporcionou um despertar no que se refere ao uso da língua escrita, pois, a partir da atividade, perceberam que até o brincar passa pelo ler e escrever, o que fomenta no estudante a vontade de querer, de fato, aprender essas habilidades, justamente criando um estudante consciente e disposto, protagonista de seu processo de alfabetização e letramento.

Sequência 3 - Hoje é domingo

Objetivos:

- Comparar palavras identificando as semelhanças e diferenças entre os sons, ao recitar e escrever;
- Observar a entonação e as rimas possíveis, adaptando parlendas originais a uma nova versão criada a partir de uma releitura.

Sequência didática:

- Leitura em grupo de uma parlenda (Hoje é Domingo);
- Modelagem da atividade com paródia da parlenda;
- Atividade com paródia da parlenda;
- Caça-palavra;
- Autoavaliação - momento de feedback.

Diferentemente das sequências didáticas anteriores, essa começou com a leitura coletiva da parlenda, não existindo um momento de brincadeira, apesar de termos planejado encerrar o momento de intervenção com brincadeiras de mão – brincadeiras como “adoleta”, na qual existe uma sequência de movimentos com as mãos, enquanto se canta uma parlenda seguindo o ritmo do que é recitado – envolvendo a parlenda. O espaço temporal foi curto diante das dificuldades encontradas no decorrer da execução da atividade, que tomou mais tempo que o esperado, obrigando-nos a fazer modificações no planejamento, o que também faz parte da experiência de ensinar, mas fugiu de nosso objetivo, que era desenvolver um aprendizado lúdico do início ao fim.

Após a leitura coletiva, iniciamos a modelagem da atividade. Nessa etapa foi feita uma reescrita da parlenda com a alteração de algumas palavras, como, por exemplo, o dia da semana, que, originalmente, é o domingo. Fizemos uma votação do dia preferido da semana para eles, ganhando o sábado, alterando-se assim o “Hoje é domingo” para o “Hoje é sábado”.

Não apenas o dia da semana foi alterado, mas o objeto presente no texto, o animal, entre outros elementos. Para a elaboração dessa escrita contamos com o auxílio dos estudantes que foram compartilhando suas ideias para que o texto fosse alterado sem prejudicar a concordância e sentido, tendo ainda que respeitar a sonoridade da parlenda. A escrita coletiva dependia também deles para dizerem as letras ou sílabas que formavam as palavras. Nesse momento, alguns estudantes foram mais participativos que outros, visto que, como pontuado ao longo desta análise, alguns já eram alfabéticos e outros ainda se encontravam na fase silábica ou silábica-alfabética. Naquele momento, os estudantes silábicos e silábico-alfabéticos mais observavam e ouviam, o que nos levou a concluir que deveríamos ter feito diferente, talvez convidando estudantes específicos para construírem as palavras no quadro, ao invés de fazer coletivamente, proporcionando um momento de protagonismo e desenvolvimento desses estudantes, fortalecendo sua autoconfiança e sua participação.

Imagem 5 - Modelagem da atividade



Fonte: As autoras (2024)

Finalizando a modelagem, entregamos as folhas de atividade (imagem 6) para que eles realizassem de forma individual as atividades, criando suas versões da parlenda. A partir dessa atividade, foi possível contemplar de forma mais palpável o que Soares (2020) explica ao afirmar que “[...] vencida a fase da apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita” (Soares, 2020. p. 196). Como os estudantes do 1º ano ainda não tinham passado pela apropriação de sistema alfabético, portanto, ainda não tinham domínio da língua, a escrita dessa paródia da parlenda se tornou um desafio que acabou tomando muito do tempo da aula. A escrita foi um desafio, mas atribuir sentido ao que estava sendo escrito foi um desafio ainda maior, afinal, estar alfabetizado não é estar letrado e, consequentemente, os desafios que envolvem esse fator – de letramento – se tornam ainda mais complexos. Quanto a esse aspecto, elucidamos que saber escrever uma palavra, fazendo-se valer da alfabetização, dominando a escrita, não significa que o sujeito já está letrado, ou seja, que sabe como e em que contexto se encaixa cada palavra, atribuindo sentido ao que se está escrevendo.

Diante desse desafio na escrita para os estudantes, também enfrentamos um desafio, que foi o de manter a aula divertida e lúdica mesmo frente às dificuldades na escrita, embora entendamos que o fazer pedagógico lúdico vai além do brincar a partir de uma brincadeira já estruturada. Tendo em vista os impasses que se apresentaram frente a escrita, desenvolvemos um trabalho mais individualizado, fazendo acompanhamento estudante a estudante. Assim, elaboramos suportes mais simplificados para as crianças com maior dificuldade e, a partir das necessidades de cada uma, preparamos, em alguns casos no próprio momento da execução, pequenas notas em folhas com escrita de algumas palavras que se encaixavam nas partes ausentes no texto. Nessa esteira, desenvolvemos “jogos de identificação”, o que acabou

tornando o momento divertido, apesar dos desafios de desenvolver escrita com crianças ainda em fase de alfabetização.

Imagem 6 - Atividade da paródia

NOME: _____	DATA: ____/____/____
PROFESSORAS: ARIANNE MAYARA E LILIA ARIANA	

HOJE É _____

HOJE É _____

PEDE _____

O _____ É DE BARRO,

BATE NO _____

O _____ É DE OURO,

BATE NO _____

O _____ É VALENTE,

BATE NA GENTE,

A GENTE É FRACO,

CAI NO BURACO,

O BURACO É FUNDO,

ACABOU-SE _____



Fonte: As autoras (2024)

Apesar do tempo de observações em sala de aula, ficou evidente que o que planejamos para esse dia não correspondia à capacidade de escrita e interpretação dos estudantes naquele momento, sendo necessário um suporte maior da nossa parte e mais tempo para a finalização da atividade. Compreendemos que essa situação favoreceu nossa formação, ao nos permitir entender que é necessário conhecer bem a turma para planejar, reconhecendo os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Após o encerramento da atividade, os estudantes foram para o intervalo e, ao voltarem, os convidamos a fazerem um caça-palavras. Enquanto isso, em uma corrida contra o tempo, uma de nós chamava os estudantes, um a um, para realizarem a avaliação. Essa avaliação consistiu na gravação de um vídeo, no qual eles avaliaram sua participação e desenvolvimento nas aulas, assim como também a nossa prática como professoras. Essa prática favoreceu a autocrítica, ao convidar os estudantes a fazerem uma autoavaliação sobre o desempenho deles mesmos durante as aulas e de suas observações sobre nosso desempenho em relação a eles.

Buscamos favorecer e evidenciar ainda mais o protagonismo dos estudantes em suas jornadas escolares. Por meio desse processo, tivemos por objetivo tornar a avaliação um momento de reflexão e de formação de opinião, estimulando o pensamento crítico. Terminamos o dia de regência nos despedindo e agradecendo o acolhimento por parte deles para conosco.

Finalizando esse momento de análise das sequências didáticas, observamos, a partir dessa escrita, que, ao colocarmos em prática o que tínhamos planejado, nem tudo saiu de acordo com o idealizado. No entanto, a experiência não deixou de fortalecer nosso fazer pedagógico e nossa vontade de desenvolver futuramente um trabalho lúdico e motivador. Apesar das dificuldades encontradas, conseguimos pôr em prática um trabalho que envolveu todos os estudantes do começo ao fim, auxiliando-os a avançarem no uso do sistema de escrita alfabética e terem vontade de se desenvolver.

Considerações finais

A escrita deste artigo nos proporcionou um momento de reflexão indispensável para nossa formação, pois a ludicidade possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Os aspectos lúdicos contemplam o potencial criativo e imaginativo das crianças, aproximando-as ainda mais dos seus papéis de protagonistas na educação. Apesar das dificuldades em desenvolver uma escrita que teve a ludicidade relacionada aos processos de alfabetização e letramento, sobretudo com condições pouco favoráveis em termos de tempo e de infraestrutura, entendemos que a importância de os discutir nos norteou até aqui, permitindo que fizéssemos essa reflexão.

Defendemos o aprendizado consciente e o protagonismo estudantil, inclusive tentando proporcionar isso no desenvolvimento do projeto, buscando vivenciá-los durante o período do Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento. Apesar de termos passado antes por outros estágios, foi nesse que, de fato, sentimo-nos protagonistas do nosso processo de formação, por meio do qual nos colocamos na condição de professoras planejando e executando com êxito pela primeira vez. A sensação de pertencimento ao magistério foi surpreendente e inesquecível, o que nos motivou a analisar essa experiência nesse artigo.

Destacamos a importância que os autores que defendem e explicam o processo de ludicidade associado ao brincar tiveram em nossa jornada na escrita deste artigo. Seus escritos possuem fundamental importância no que se refere ao alfabetizar e letrar lúdico. Assim, é de imprescindível relevância que seja fomentada, cada vez mais, nos pesquisadores a necessidade de estudar e explorar esse processo, possibilitando que os estudantes de pedagogia, nas mais diversas universidades, tenham acesso também a estudos que comprovem a viabilidade e as vantagens de criar um ambiente lúdico e leve, que favoreça o protagonismo estudantil.

Faz-se necessário compartilhar essa experiência com mais pessoas que também utilizem da ludicidade como ferramenta para facilitar o processo de alfabetização e letramento, explorando os aspectos psicológicos e cognitivos associados ao fazer pedagógico. Como futuras professoras, temos o compromisso de continuar a defender e colocar em prática o que nos foi possibilitado a partir do Estágio Supervisionado em Alfabetização e Letramento, assegurando o ingresso dessas turmas de futuros estudantes do curso de Pedagogia em nossas salas de aula, dando a eles a possibilidade de vivenciar experiências tão enriquecedoras quantos a que aqui apresentamos.

Concluímos este artigo com o sentimento de reconhecimento pelas oportunidades proporcionadas por momentos como esses, vivenciados durante o estágio supervisionado em alfabetização e letramento, que despertam em nós a curiosidade e a vontade de aprender mais, relacionando teoria e prática de forma significativa.

Referências

ALVES, M.; TEIXEIRA, V. A Importância da Ludicidade no processo de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de psicologia**. v. 16, n. 63, p. 596-610, Outubro/2022.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca**: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

Enciclopédia de significados. **Significado de ludicidade**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludicidade/>. Acesso em: 13 de julho de 2024.

GORDINHO, S. S. V. **Interfaces de comunicação e ludicidade na infância**: brincadeiras na programação Scratch. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Unicamp/MEC, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e a Criança**: Desenvolvimento e Aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

GALPERIN, P. Y. La dirección Del proceso de aprendizaje. *In*: ROJAS, L. Q. (comp.) **La Formación de las funciones psicológica durante desarrollo del, niño**. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001.

MARCUSCHI, L, A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARINHO, S.; SOARES, M. O ambiente alfabetizador e as facetas de inserção no mundo da escrita no I ciclo do Ensino Fundamental. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), **Anais...** Editora Realize (publicação digital), 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID4727_25092019213815.pdf. Acesso em: 18 out. 2024.

SOARES, M. **Letramento em verbete**: O que é Letramento? São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: novos estudos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.