

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

IZABELA SOARES ABREU

Brasília – DF  
2016

**IZABELA SOARES ABREU**

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de final de curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia pela  
Faculdade de Educação – FE da  
Universidade de Brasília – UnB.

Brasília – DF  
2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

IZABELA SOARES ABREU

**A LUDICIDADE COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO E  
APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira Mendes à Banca Examinadora da Faculdade de Educação como requisito para a obtenção do título de Graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Comissão Examinadora

---

Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes – Orientadora

---

Professora Doutora Maria Emília Gonzaga de Souza

---

Professora Doutora Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

## **DEDICATÓRIA**

Às crianças que esperam vivenciar o processo de aprendizagem de maneira leve e lúdica, enxergando significado em suas vivências dentro de sala de aula. Aos educadores que se inquietam e estão em constante processo de formação e evolução.

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e mais sincero agradecimento a Deus, meu Senhor e Salvador que me sustentou e amparou até aqui e, por sua infinita graça e misericórdia, concedeu-me bênçãos sem medidas, infinitamente maiores e melhores do que eu poderia mensurar.

Aos meus amados pais Wesley e Lane, meus primeiros educadores e patrocinadores de todos os meus sonhos. Obrigada por investirem em mim – em todas as áreas da minha vida – e por não medirem esforços para que eu alcançasse meus objetivos. Nada disso teria sentido sem vocês.

Aos meus queridos irmãos David, Lorena e Nando, o meu muito obrigada por todo apoio e estímulo. Vocês tornaram minha caminhada mais leve e me mostraram que as coisas nem sempre são tão difíceis quanto parecem ser. Obrigada pela compreensão e pela paciência nos momentos que mais precisei. Vocês fazem parte dessa conquista.

O meu muito obrigada ao meu amado futuro marido Erick, por ter sido o meu suporte durante todo esse processo, por sempre ter palavras de amor e incentivo e pela paciência surpreendente e infindável. Sei que jamais teria chegado até aqui sem você, essa vitória é nossa!

A todos os meus familiares – avós, avôs, tios, tias, primos e primas – que acompanharam todo esse processo e me transbordaram de palavras de encorajamento e carinho. Sou imensamente grata a vocês, porque todos, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desse sonho.

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, Amanda, Glenda, Mari, Gabi, Adriel, Virgínia, Bia e Camila, o meu muito obrigada por ampararem cada lágrima e partilharem cada gargalhada, por caminharem comigo e fazerem parte de cada etapa da minha vida. A felicidade é um bem que se multiplica ao ser dividida e sou grata por poder dividir a minha com vocês.

À minha amada Igreja Batista do Lago Norte e aos meus queridos líderes e pastores, que sempre reabasteceram minha fé e caminharam junto comigo cada vez que minhas forças pareciam se esgotar.

Obrigada a todos os professores da Faculdade de Educação com os quais tive o privilégio de aprender tanto e, em especial, agradeço à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Solange Alves de Oliveira Mendes, por todo apoio e auxílio durante esse processo, por acreditar em mim e me conduzir nesse caminho, sempre me ajudando a lidar com minhas inseguranças e incertezas. Grande parte dessa conquista, professora, devo a você. Muito obrigada!

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e às queridas coordenadoras do meu subprojeto Solange, Maria Emília e também Marília, que me acompanhou na escola, por terem influenciado tão positivamente minha graduação e por terem me ajudado a me encontrar e descobrir que o que eu mais amo é estar em sala de aula com as crianças.

Às professoras Maria Emília e Otilia, que aceitaram com prontidão compor a banca examinadora participando dessa conquista tão importante e se dispondo a ler e avaliar minha pesquisa.

“Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

A levaria para passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; a levaria a livrarias, para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical.

A experiência da beleza tem de vir antes..

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a faria entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela queria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples.”

A beleza da música, Rubem Alves

## RESUMO

Este estudo investigou o impacto da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem, analisando a prática pedagógica numa turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, no primeiro semestre de 2016. A pesquisa teve respaldo teórico em Albuquerque (2006), Soares (2002) e Morais (2012) para a conceituação de alfabetização e letramento. Em relação à ludicidade na alfabetização, recorri a Luckesi (2005), Bernardelli (2015), entre outros autores que defendem que o lúdico deve fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à metodologia adotada, optei, amparada por Vianna (2003), pela observação participante e pela Análise de Conteúdo Temática, conforme Bardin (1977). Destaco, ainda, que recorri a um conjunto de cinco regências por mim ministradas durante a vivência do estágio supervisionado (projeto IV). Como resultados da pesquisa, foi possível notar que a professora pesquisada, predominantemente, não fez uso da ludicidade durante sua prática. Chamou-me atenção, também, o quanto as intervenções lúdicas – presentes nas regências que ministrei durante minha inserção na escola, influenciaram os alunos em diversos aspectos no que diz respeito ao processo de aprendizagem, a exemplo do interesse e desenvolvimento cognitivo, emocional, entre outros aspectos. Foi possível apreender um avanço nas dimensões individual e coletiva na sala de aula, reiterando a importância de uma prática pedagógica lúdica durante o período de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Ensino. Aprendizagem.

## MEMORIAL

Em geral, a maioria das crianças sonha com o dia em que poderá ir à escola pela primeira vez, porém, após alguns exaustivos e cansativos anos como aluno, a formatura é cada dia mais esperada. Comigo não foi diferente.

Aos quatro anos de idade fui à escola pela primeira vez. Nasci e moro em Brasília, por isso, todas as escolas pelas quais passei se situam na capital do País. A primeira delas foi o Colégio São Pedro. Minha mãe conta que eu amava o uniforme vinho com branco que tinha um short-saia. Não tenho muitas memórias devido a minha idade, mas lembro que a professora era muito amorosa e carinhosa. O Colégio São Pedro era somente para jardim de infância, então, quando fui para o 1º período – como era chamada antigamente a primeira série no sistema seriado – meus pais me colocaram no Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, na cidade satélite de Sobradinho. Também não tenho muitas recordações do colégio nem dos professores, só o que me lembro é que foi lá que peguei piolho pela primeira vez. Fiquei nessa escola apenas um ano, meus pais contam que me tiraram de lá porque não estavam satisfeitos com a metodologia de ensino.

A próxima escola pela qual passei foi o Instituto Educacional Santo Elias, também em Sobradinho, por volta dos meus oito anos. Tenho apenas algumas poucas lembranças dessa escola. Lembro que não gostava de lá e que tinha problemas com uma das Irmãs que me agredia, tanto fisicamente quanto verbalmente, com beliscões, puxões de orelha e palavras ríspidas e duras sempre que me advertia ou chamava minha atenção por algo. Eu não sei qual era de fato o motivo para essas agressões, talvez devido à pouca idade que tinha na época, só me lembro que elas ocorriam. Meus pais dizem que eu ia para a escola chorando todos os dias, mas que, em todas as vezes que eles buscaram entender o que estava acontecendo, os maus tratos eram negados. Para tentar resolver de uma vez por todas o problema, meus pais me tiraram da escola.

Fui, então, para o Instituto São José, onde fiquei dos 9 aos 12 anos de idade. Amava aquela escola e lembro que meus pais também. Fiz muitas amizades e fui uma ótima aluna. Foi nessa escola que tive algumas das experiências mais marcantes da minha vida escolar com duas professoras. A primeira delas foi a professora Aline, que me deu aula na minha – antiga – 1ª série do ensino

fundamental I. Lembro que tinha certa dificuldade para acompanhar a turma, porque a escola da qual eu tinha vindo possuía um nível muito mais baixo do que o Instituto São José em relação aos conteúdos ensinados. Para que eu não perdesse o ano, a professora Aline me recebia em sua casa todos os sábados e me dava aulas de reforço. Sempre foi muito carinhosa e atenciosa, me deu essas aulas alguns meses, até que disse para minha mãe que era melhor pararmos, porque eu já estava passando a turma. Foi graças a ela que consegui despertar em mim um sentimento de capacidade e autoconfiança que trago até hoje.

Outra professora que marcou minha trajetória escolar foi a Débora. Ela me deu aula na antiga 4ª série do ensino fundamental I. Recordo que em minha infância passei por muitos conflitos relacionados ao bullying, não no sentido de aprendizagem, mas sim no que diz respeito ao aspecto físico, à aparência. Até uma certa idade, tinha poucos amigos e possuía uma imensa dificuldade de interação. Num final de semana em específico, houve a festa de aniversário de um colega de sala e eu fui convidada, acontece que nesse aniversário ocorreram algumas situações desagradáveis e até traumáticas, em que fui alvo de brincadeiras de muito mau gosto. Na segunda-feira, quando minha mãe foi me levar à escola, contou para a professora Débora o que havia acontecido. A professora não tinha obrigação de fazer nada, afinal, o conflito ocorreu fora da escola. Contudo, foi além do seu dever e conversou com a turma. Depois disso, todos se desculparam comigo e passaram a me tratar de uma maneira diferente.

Essas duas experiências, na época, tiveram impactos na minha vida pessoal, entretanto, hoje, estudando para me tornar uma professora, vejo que esses acontecimentos me influenciaram fortemente na escolha do curso que eu faria em minha graduação e também no tipo de profissional que eu gostaria de me tornar no futuro, afinal, além de educadora e professora, anseio ter a oportunidade e o privilégio de impactar positivamente a vida dos alunos que passarem por minha sala de aula, pois acredito de forma veemente no papel influenciador que o professor possui e na sua capacidade de deixar marcas relevantes em seus educandos, indo além do “conteúdo” e visando à formação e ao desenvolvimento completo do ser humano.

A última escola pela qual passei foi o Colégio La Salle de Sobradinho. Estudei lá da 6ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Lembro que eu

não queria ter saído do Instituto São José, porque eu gostava muito da escola e dos meus amigos, mas meus pais diziam que eu precisava ir para uma escola melhor, que o La Salle era muito bom e que eu iria gostar de lá. De fato, depois de alguns meses, estava totalmente adaptada à escola e muito feliz.

O fim do meu ensino fundamental II e ensino médio foram bastante tranquilos. Fui uma boa aluna com notas sempre na média ou acima da média. Tive algumas dificuldades nas disciplinas de exatas, mas nada que tenha prejudicado a minha caminhada escolar. Entretanto, é fato que sempre gostei mais das matérias de humanas. Provavelmente essa também foi uma das razões que me levou a optar por cursar Pedagogia.

Saí do ensino médio com muita certeza do curso que eu gostaria de fazer. A ideia de me graduar em Pedagogia sempre existiu em minha mente, desde pequena brincava de ser professora e ministrava aulas para todas as minhas bonecas e ursos de pelúcia. Acredito que isso se deve ao fato de eu ter cruzado com excelentes profissionais dessa área em minha formação, que me influenciaram muito positivamente e fizeram com que eu ansiasse poder fazer por meus alunos o que eles fizeram por mim.

Entretanto, assim que ingressei na Universidade de Brasília, meu desejo era me especializar e trabalhar com pedagogia hospitalar, acompanhando pedagogicamente alunos hospitalizados. Cheguei a cursar a disciplina de “Introdução à Classe Hospitalar” e fazer um acompanhamento no Hospital Universitário de Brasília – HUB. Não posso dizer que não gostei da experiência, porém, não me sentia completa. Assim que o semestre acabou, tive um sentimento de frustração, como se todos os meus planos e objetivos tivessem que ser traçados novamente.

Pouco tempo depois, conversando com uma colega de curso, ela me disse que fazia parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Na época, ainda não conhecia o programa. Então pedi para que ela me explicasse como funcionava e me contasse tudo a respeito. Por uma coincidência, ela estava justamente se desligando do PIBID naquele semestre e me disse que eu poderia tentar ficar com sua vaga. Fiquei muito interessada e corri atrás disso. Preenchi a ficha, fiz a entrevista, fui selecionada e lá estava eu, dentro de uma escola. A última vez que havia estado em uma foi no meu ensino médio e como aluna.

Fui encaminhada para a Escola Classe 405 Norte sob a supervisão da professora Marília. Lá fui muito bem recebida e tive meu primeiro contato com o trabalho em sala de aula. Foi aí que tudo mudou na minha cabeça. Na primeira vez que entrei na turma, tive plena certeza e convicção de que eu havia me encontrado, de que era aquilo que eu gostaria de fazer. A primeira turma em que trabalhei foi de 1º ano do Ensino Fundamental I, alfabetização. Lembro-me de que na primeira vez que vi um dos aluninhos ler, meus olhos se encheram d'água. A partir daquele momento, eu sabia o que estava fazendo na Faculdade de Educação e no curso de Pedagogia.

Quando isso tudo ficou claro em minha mente, algumas disciplinas se tornaram imprescindíveis e extremamente proveitosas, como, por exemplo, “Processo de Alfabetização” e “Ensino e Aprendizagem da Língua Materna”. A cada semestre, fui direcionando minha formação para essa área e ratificando meu desejo de me tornar uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, se eu não tivesse relacionado as disciplinas que cursei ao PIBID, jamais teria conseguido entrelaçar de forma tão plena a teoria e a prática, logo, não teria tido as experiências e o crescimento que tive em minha graduação.

Permaneci no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência por quatro semestres e, curiosamente, durante esses dois anos, acompanhei a sala de aula de uma mesma professora. Ela era extremamente tradicional em sua metodologia e, a cada semestre que passava, eu notava mais essa marca em sua prática pedagógica. Algumas coisas em sua postura em relação ao desenvolvimento completo dos alunos foram me instigando a me aprofundar nessa questão, e isso foi o que me levou à escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso. Conheci a professora Solange – minha orientadora – quando entrei no PIBID, pois ela é uma das coordenadoras do projeto. Tive, então, a oportunidade de conversar com ela e conhecer um pouco melhor seu trabalho em relação à alfabetização; imediatamente não tive dúvidas de que era com ela que eu gostaria de cursar meus Projetos 4 e 5, nos quais, de fato, fui muito bem amparada em relação ao tema que escolhi.

Acredito plenamente que os alunos têm total capacidade de saírem do 3º ano do Ensino Fundamental I (Ciclo de Alfabetização) sabendo, de fato, ler e escrever e acredito também que o papel de ensinar isso a eles é do professor. Contudo, a mim me preocupa o desejo exacerbado de alguns docentes em simplesmente cumprir

currículos, passando por cima dos interesses e necessidades das crianças. Assim como o aluno precisa desenvolver sua escrita e leitura, ele também precisa desenvolver outras áreas, como criatividade, interatividade, coordenação motora, dentre outras.

A meu ver, a ludicidade é uma excelente aliada no processo de alfabetização e, justamente por não ver esse “recurso” sendo utilizado pela professora que acompanhei no PIBID e no meu estágio obrigatório, foi que tive o interesse de me aprofundar mais nesse assunto em minha monografia, porque pude acompanhar, de perto, o impacto causado pela ausência da ludicidade no processo de aprendizagem.

Diante desse breve apanhado da minha trajetória como estudante, aqui estou eu, prestes a concluir o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília – UnB e me tornar uma professora. Acredito que muitas das coisas que preciso saber para desempenhar bem esse papel só conseguirei aprender colocando “a mão na massa”, entretanto, a experiência e as possibilidades que vivi/encontrei em minha graduação foram irrefutavelmente essenciais para que eu me apropriasse mais e conhecesse melhor esse universo tão amplo e rico que é a educação. Meu desejo é poder deixar a minha – ainda que singela – contribuição neste mundo desempenhando com a maior excelência possível o meu papel de educadora.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Algumas contribuições dos campos de Alfabetização e Letramento.....	19
1.2 O papel da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem.....	25
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa .....	32
2.2 Turma contribuinte na pesquisa .....	34
2.3 Perfis acadêmico e profissional da professora regente.....	35
2.4 Instrumento metodológico de pesquisa .....	36
2.5 Antecipação das categorias de análise .....	37
2.6 Tratamento dos dados.....	38
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>39</b>
3.1 Os materiais didáticos utilizados em sala de aula .....	39
3.2 A influência do material pedagógico e das atividades com e sem ludicidade no interesse e motivação dos alunos .....	44
3.3 Atividades com e sem a presença da ludicidade e a articulação com as diferentes formas de agrupamentos .....	47
3.4 A relação professor-aluno como facilitadora do ensino e da aprendizagem – a influência da prática pedagógica .....	49
3.5 Ludicidade e letramento na turma acompanhada .....	54
3.6 O impacto da presença e ausência da ludicidade na apreensão das propriedades da escrita alfabética .....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é um período de fundamental importância na formação escolar de uma criança e é imprescindível em seu processo de aprendizagem. Ela se inicia ainda antes da escolarização e “...é na escola que a criança tem acesso, de forma sistemática, ao ensino do sistema de notação alfabética (SNA), da leitura e da escrita.” Cruz (2007 p.1). Justamente por isso, ainda de acordo com Cruz (2007), faz-se necessário que a apropriação da alfabetização e do letramento sejam considerados processos específicos e com metas definidas.

Existem inúmeros autores que vêm discutindo e desenvolvendo pesquisas no âmbito da alfabetização. Na contemporaneidade, mais especificamente, no ano 2012, temos um programa que vem alcançando os diferentes sistemas de ensino na formação continuada de professores, nessa área: O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012).

O objetivo primordial do programa é realçar que as crianças estejam alfabetizadas, no máximo, até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I. Para isso, estabelece metas/saberes progressivos ao longo desse ciclo, considerando os diversos eixos de ensino de língua portuguesa. O Pacto deixa claro que aos 8 anos de idade a criança necessita ter o domínio das correspondências grafofônicas, conhecimento do funcionamento do sistema da escrita alfabética e aptidão para a leitura fluente. Logo, além de alfabetizadas, as crianças precisam ser letradas.

Neste momento, é importante ressaltar a diferença entre alfabetização e letramento, sendo a pessoa alfabetizada aquela que se apropriou do sistema de escrita alfabética e suas convenções, conforme defende Moraes (2012), e o letramento, marcado pelo uso social autônomo da linguagem presente nos diversos gêneros textuais, de acordo com Soares (2003b). Ainda segundo a autora, o ingresso da criança no mundo da escrita se dá por meio de dois processos simultaneamente, “...pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.” (SOARES, 2004, p.14).

Além disso, outra questão extremamente relevante que Soares (2004) defende é que a alfabetização e o letramento não são processos independentes, e

sim interdependentes e indissociáveis, ou seja, “...a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2004, p.14).

É sabido que atualmente uma das maiores exigências das escolas é que as crianças tenham o hábito e o domínio da escrita e da leitura, considerando tais práticas essenciais tanto para o contexto escolar quanto para o social. Todavia, essa “exaltação” ao cumprimento dos conteúdos propostos acabam, por vezes, anulando outras partes do desenvolvimento das crianças que são tão importantes quanto saber ler e escrever.

O desejo exacerbado de alcançar metas “conteudistas” faz com que muitos professores transformem suas salas de aula em verdadeiros *quartéis* e seus alunos em *soldados* sempre em prontidão. Não estou aqui ignorando a relevância de se ter, em cada ano, metas e expectativas de aprendizagem, considerando os diferentes componentes curriculares, entretanto, minha preocupação é o não retorno aos antigos métodos de alfabetização, marcados por um engessamento das práticas e das etapas de aprendizagem. Há sérias limitações no processo de aprendizagem, se consideramos a riqueza e complexidade que norteiam o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, conforme realça Morais (2005).

O professor é um grande influenciador e mediador nesse processo. Cabe, também, a ele buscar meios de alfabetizar e letrar seus alunos, sem deixar de lado as outras necessidades que seus educandos – como crianças que são – possuem. Uma boa aliada para o educador nesse caso pode ser a *ludicidade*. Alfabetizar uma criança de forma lúdica pode ser extremamente eficaz, haja vista que ela viverá esse processo de uma maneira leve, divertida e significativa e lhe será dada a oportunidade de se desenvolver por completo.

Muitos estudiosos e pesquisadores criticam a palavra “lúdico”, pois a veem como uma forma de diminuir o brincar em sala de aula e defendem que essa é uma prática pedagógica como qualquer outra desenvolvida. Entretanto, meu objetivo aqui não é me ater à palavra em si, mas ao que sugere sua prática. Como afirma Bernardelli (2015), a palavra “lúdico” é de origem latina (*ludus*) e significa em sua essência “jogo” ou “brincar”. Atualmente, entende-se por lúdico um traço crucial de

psicofisiologia do comportamento humano, excedendo as marcações do brincar despretensioso. Envolve brincadeira, jogo e brinquedo, oportunizando uma aprendizagem significativa para a criança, bem como afirma Friedmann (1992). É importante continuar essa discussão enfatizando que atualmente já há uma defesa da ludicidade na educação infantil, mas o mesmo discurso não aparece no ensino fundamental. A criança não deixa de ser criança porque faz essa transição. Daí a minha defesa pelo processo de ensino e de aprendizagem, aqui especificamente durante a alfabetização, ser marcado pela ludicidade.

O trabalho com o lúdico na educação é extremamente importante e proveitoso, já que a criança pode, além de brincar e se divertir, desenvolver valores pessoais, estabelecer ordenação espacial e temporal, rapidez, coordenação, criticidade, imitação, autorrealização, atenção, autoconfiança, memória, destreza, força, autoexpressão, competitividade, sociabilização e, é claro, aprender e apreender os conteúdos propriamente ditos de forma mais apropriada para sua idade. Tudo isso possibilitando ainda uma convivência em grupo e sociedade, bem como afirma Carleto (2003).

Apesar de todas essas questões, ainda existem muitos professores engessados a sistemas antigos e que mantêm uma metodologia de ensino em sala de aula extremamente tradicional, sem levar em consideração as necessidades de seus alunos. Nesse sentido, Farias (2011) afirma que é necessário que haja uma superação da prática pedagógica tradicional que prioriza aspectos cognitivos e que “...traduz muito mais a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar” (FARIAS, 2011, p.119) pautando-se em objetivos sem referência de tempo e espaço.

Com base nas informações já tratadas até aqui, a questão que norteará este estudo é: Qual a contribuição da ludicidade como mediadora dos processos de ensinar e aprender, especificamente numa turma de 2º ano do ensino fundamental, considerando o processo de alfabetização? Tendo como premissa o que foi ponderado anteriormente, este trabalho tem por objetivo analisar qual a contribuição da ludicidade como mediadora dos processos de ensinar e aprender na alfabetização.

Para tanto, é necessária a colocação dos seguintes objetivos específicos: analisar a metodologia adotada por uma professora de 2º ano do ciclo I em sala de

aula; compreender como os alunos se portam diante de uma rotina de aprendizagem com e sem ludicidade.

O presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente o memorial educativo, em seguida a monografia em si e, por fim, as expectativas profissionais. A parte da monografia será dividida em três capítulos. No primeiro, trarei uma discussão teórica acerca da alfabetização, ludicidade e prática pedagógica do professor em sala de aula, bem como alguns conceitos relevantes para dar suporte a esta pesquisa. Já o capítulo 2 apresenta o arcabouço teórico-metodológico que explicitará os instrumentos, procedimentos e análise dos dados; explicitarei, ainda, os perfis acadêmico e profissional da professora acompanhada. Por fim, o capítulo 3, Análise dos resultados. O intuito é articular o referencial teórico com os dados empíricos.

Finalmente, trarei algumas considerações finais acerca de todo o material apresentado, reafirmando que defendo veementemente a ludicidade no processo de alfabetização, não a despeito das metas e conteúdos a serem cumpridos em cada ciclo de aprendizagem, mas como um recurso para alcançar esses objetivos de forma mais eficaz e completa.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 Algumas contribuições dos campos de Alfabetização e Letramento

Ao longo da história o conceito de alfabetização vem passando por várias transformações, muito embora no Brasil, até a década de 90, tal conceito tenha se mostrado suficiente para descrever o ato de ensinar a ler e a escrever. Entretanto, nesse mesmo ano, alguns questionamentos acerca do que seria, de fato, ler e escrever ocasionaram mudanças nas ideias existentes sobre alfabetizar. Albuquerque (2006) afirma que um dos elementos que favoreceu a busca por respostas relacionadas ao processo de alfabetização foi o grande número de questionamentos acerca de como se dão os processos de compreensão e associação das habilidades linguísticas.

Termos como codificação e decodificação surgiram em sala de aula a partir do século XIX acoplados aos métodos tradicionais de alfabetização: os sintéticos (silábico, alfabético e fônico) e os analíticos (sentencição, palavração, global). É interessante ressaltar que o principal suporte utilizado em sala de aula nesse contexto foi a cartilha, que defende uma visão empirista/associacionista. Neste momento, é importante trazer um breve comentário do que viria a ser essa perspectiva empirista associacionista. Essa é uma visão que defende como processos básicos de aprendizagem a percepção e a memória. Segundo Moraes (2012 p.27), nessa perspectiva “o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos recebendo informações prontas do exterior”, ou seja, o conhecimento procede da experiência que é adquirida no decorrer do tempo, valorizando, sobretudo, o objeto de estudo – no caso, a escrita alfabética. Essa é uma visão tradicional que limita o aluno a memorizar e reproduzir conceitos e regras.

Já se sabe, na contemporaneidade, que a aprendizagem do objeto de conhecimento *escrita alfabética* é marcada por um rico e complexo processo de apropriação dos seus princípios gerativos. Diferentemente do que pensavam, ocorre a aquisição de um sistema, nesse caso, e não de um código, conforme realça (MORAIS, 2012).

Outro aspecto relevante a ser ponderado é em relação às atividades realizadas em sala de aula que davam prioridade à repetição e à memorização de

letras, sílabas e palavras. O objetivo era fazer com que os alunos decorassem por meio de um processo fixo e, portanto, engessado as diversas unidades linguísticas. Por consequência, em grande parte das vezes os alunos não operavam com autonomia as propriedades do sistema. Pressupunha-se, no caso do código, que havia uma relação direta e homogênea entre a escrita e a pauta sonora, ou seja, a escrita como transcrição literal das unidades sonoras. Entretanto, é sabido que não há, no caso da língua portuguesa, essa relação de homogeneidade.

Em decorrência da adoção dos antigos métodos de alfabetização em muitas salas de aula brasileiras, verificamos, a partir de contribuições de autores diversos como Rosa (2006) e Albuquerque (2007), as limitações no uso da leitura e da escrita por parte dos estudantes. Isso se torna compreensível a partir do momento em que pensamos num aprendizado no contexto mencionado anteriormente, cujo método utilizado baseava-se na repetição e memorização, ou seja, na codificação e decodificação. As crianças simplesmente não viam significado em nenhuma de suas práticas com a leitura e a escrita, marcadas pela artificialidade impressa pelo contexto escolar. Portanto, as práticas sociais de leitura e de escrita, considerando o que se tem hoje com a discussão da alfabetização e do letramento, inexistiam nesse contexto. Algo que torna tudo isso ainda mais grave é que, ao não alcançarem um resultado satisfatório, os alunos sofriam castigos sucessivos, o que, provavelmente, tornou a experiência da alfabetização um período traumático para aqueles que viveram (e ainda vivem) esse processo.

Até aqui, é possível notar que o processo de alfabetização ainda não havia alcançado uma discussão teórica e metodológica que ultrapassasse essa visão de método. Entretanto, com a entrada da teoria da Psicogênese da Língua Escrita na década de 80, mais precisamente em 1985, Ferreiro e Teberosky desencadeiam o que muitos autores têm chamado de *revolução conceitual* no campo da alfabetização, questionando, ferrenhamente, essa lógica empregada pelos métodos. Ou seja, ao se apropriar do objeto escrita alfabética, o sujeito, segundo as autoras supracitadas, passaria por um rico e complexo processo de reconstrução desse objeto comparado ao que a humanidade passou para construí-lo.

Apenas para esclarecer o que foi dito até aqui, neste momento é interessante comentarmos que existe um processo progressivo nessa empreitada, ou seja, a criança supera o realismo nominal, no sentido de saber que o que vai para o papel

não é o objeto, mas a sequência de letras. Em certo momento dessa cadeia, começa a fazer a relação entre a escrita e a pauta sonora, ou seja, bem como afirma Morais (2012), até um determinado momento, quando é pedido a uma criança que ela escreva mesa, ela irá desenhar uma mesa no papel, pois ainda relaciona o desenho à escrita. É necessário todo um processo para que a criança entenda que são as letras que grafam uma palavra. Essa compreensão se dá a partir da relação entre escrita e pauta sonora, como mencionado anteriormente. Após superar a fase do realismo nominal, a criança passa a compreender que a escrita está relacionada ao som, entretanto, não é de imediato que ela passará a escrever as palavras corretamente, haja vista que ela irá reproduzir no papel o som que escuta, ou seja, ao ouvir a palavra “casa”, provavelmente ela virá a escrever “kaza”. Somente com o passar do tempo ela se apropriará das normas escritas e passará a escrever as palavras com a grafia correta, por isso a ressalva feita anteriormente de que existe um processo progressivo nessa empreitada.

Aproveitando a deixa, voltemos ao início deste capítulo, no qual mencionei que, na década de 90, surgiram alguns questionamentos acerca do que seria, de fato, aprender a ler e escrever. Cabe ressaltar que nessa década a discussão maior foi acerca do letramento e não da alfabetização, muito embora a mesma tenha passado por mudanças após esse período, haja vista que a alfabetização conhecida até então e da qual falamos até agora passou a ser bombardeada de críticas por não cumprir efetivamente seu papel, posto que a leitura era desprovida de sentidos e priorizava um ensino memorístico. Os alunos liam, entretanto, não desenvolviam a capacidade de compreender as sentenças, aquilo que estavam lendo.

A partir disso, estudos de suma importância como a já mencionada anteriormente psicogênese da língua escrita Ferreiro e Teberoski (1984) auxiliaram na reflexão a respeito de como ocorre a aprendizagem do sistema alfabético a partir de três diferentes fases constatadas pelas autoras: pré-silábica (na qual a criança mistura símbolos e letras em sua escrita), silábica (na qual a criança liga a fala à escrita e usa uma letra para cada sílaba que possui a palavra que deseja escrever) e alfabética (na qual a criança corresponde grafemas e fonemas). Entretanto, Morais (2012) acrescenta mais alguns desdobramentos a esse processo. Para ele existem as fases pré-silábica, silábica de qualidade, silábico-alfabética e alfabética, que vão

se desenvolvendo a partir de um processo progressivo, como já mencionado anteriormente.

A partir daí um novo conceito de alfabetização passou a ser construído pouco a pouco e concebido como conhecemos a alfabetização na contemporaneidade, quando há o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica (SOARES e BATISTA, 2007). Os procedimentos e conhecimentos para que haja o domínio dessa escrita são: compreender que os sinais servem para representar algo e possuem uma função simbólica; compreender que os sinais não representam diretamente “coisas” ou “realidades” e, portanto, não são desenhos; compreender que os sinais são utilizados para representar a linguagem verbal, o que os torna um tipo de sistema de escrita; compreender que a linguagem verbal se dá a partir de signos e que esses signos linguísticos possuem significado (a ideia formada ao falar ou escutar determinada palavra) e significante (o conjunto de sons articulados ao qual se associa um significado) e compreender que é necessário estabelecer uma correspondência ou associação entre a forma e o significado do signo.

Além disso, o domínio dessa prática também está relacionado ao desenvolvimento das capacidades motoras e cognitivas, que dizem respeito à própria grafia dos signos, a fim de que a leitura e a escrita se deem seguindo a direção correta da página; os instrumentos de escrita sejam devidamente utilizados; a postura corporal seja adequada durante o momento de escrita e leitura; haja aprendizagem da caligrafia. Todos os aspectos mencionados até então são essenciais em se tratando de alfabetização. Entretanto, Soares e Batista (2007) fazem uma ressalva extremamente relevante:

(...) os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia de escrita. (p. 24)

Partindo das colocações acima, é possível notar que, apesar do avanço nesse debate, a escrita assumindo uma função social ainda não tinha ganhado espaço entre as práticas. Foi neste momento, mais precisamente na década de 90, que a alfabetização se vinculou a um outro fenômeno: o letramento. De acordo com

o Dicionário Houaiss (2011), o letramento é “um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”. Ainda em relação a esse termo, Soares (1998) aponta que letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Como afirma (ALBUQUERQUE, 2007):

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associado a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Assim, por exemplo, crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos, são capazes de pegar um livrinho e fingir que leem a história, usando, para isso, a linguagem característica desse gênero. (p. 16 e 17)

Diante disso, é possível caracterizar o letramento como sendo um fenômeno que não está presente somente dentro das salas de aula, ou seja, este não se trata de um método de ensino. O letramento são práticas sociais de escrita, presentes no dia a dia do indivíduo, o que possibilita que uma pessoa seja, em certa medida, letrada mesmo não sendo alfabetizada. Cito como exemplo disso um homem que não sabe ler, mas pega ônibus todos os dias e se locomove por sua cidade sem dificuldades. Isso ocorre porque ele, mesmo não tendo o conhecimento da escrita alfabética, é capaz de criar estratégias que possibilitem que ele reconheça placas, números ou símbolos presentes no letreiro do ônibus, sabendo, assim, exatamente qual deles deve pegar, mesmo não conseguindo ler o que está escrito.

É importante ressaltar que, ao defenderem o letramento como o uso competente da linguagem escrita e oral presentes nos mais diversos gêneros textuais pelo sujeito, alguns autores como Soares (2003) e Albuquerque (2007) reconhecem que não dá para sustentar mais nas escolas a prática ancorada em textos artificializados que em nada têm a ver com a dimensão social da escrita.

Essa ampliação (alfabetização e letramento) se deu devido a necessidades sociais e políticas, de tal forma que o domínio da escrita e da leitura e suas capacidades básicas passaram a não ser mais suficientes para que alguém seja considerado alfabetizado, pois é necessário que, além disso, o indivíduo saiba fazer

uso da linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária.

Logo, é importante destacar, neste momento, a diferença entre alfabetização e letramento. Como afirma Soares (1998), alfabetizar é ensinar a ler e escrever e letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ainda de acordo com a autora,

A grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 4)

Com isso, volto a realçar que uma pessoa pode ser analfabeta, mas ter um nível de letramento. O contrário também se aplica, isto é, uma pessoa ser alfabetizada e não-letrada, a partir do momento que sabe ler e escrever, se apropriou da base alfabética de escrita, mas não está inserida numa prática autônoma de escrita e de leitura dos diversos gêneros textuais.

Todavia, apesar de ambos os termos serem distintos em seus significados, muitos autores frisam a importância do alfabetizar letrando. Para Soares (2004), por exemplo, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, já que, atualmente, as concepções psicológicas, linguísticas, psicolinguísticas, sociolinguísticas de leitura e de escrita defendem que a entrada do indivíduo no mundo da escrita se dá, simultaneamente, pela aquisição do sistema convencional da escrita, que é a alfabetização, e “pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita” (SOARES, 2004, p. 14), que é o letramento. Mas o que seria então alfabetizar letrando? Para Santos e Albuquerque (2007) é:

Levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referência práticas autênticas de uso dos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. (p. 95 e 96)

Assim, ambos os termos, alfabetização e letramento, são processos interdependentes e indissociáveis. O ideal é que eles caminhem juntos no processo de aprendizagem e deve partir do professor em sala de aula a clareza metodológica de que o ato de ler e escrever está inserido em um contexto social. Uma criança lê e escreve com finalidades comunicativas, a fim de compreender algo ou de interagir, registrar situações, dentre outros. Logo, é possível concluir que existe uma finalidade no ato de ler e escrever que vai além da avaliativa para fins escolares, pois exerce também uma função social. Assim como as práticas alfabéticas vão além da sala de aula e “invadem” o âmbito social, de igual modo as práticas pedagógicas do professor precisam ir além, ao encontro do que está fora das paredes da escola, a fim de proporcionar um processo de alfabetização mais real e significativo para seus educandos.

No capítulo que segue, incluirei mais um tópico a essa discussão: e se a ludicidade fizer parte desse processo de alfabetizar letrando? Como já vimos neste capítulo, é necessário proporcionar ao educando um processo de alfabetização real e significativo, logo, ousa afirmar que a ludicidade pode contribuir de maneira eficaz no processo de ensino e aprendizagem. É exatamente isso que veremos na próxima seção.

## **1.2 O papel da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem**

Como mencionei brevemente na seção anterior, neste capítulo, irei tratar a respeito da ludicidade nos processos de ensino e de aprendizagem e, mais especificamente, durante o período da alfabetização. Inicialmente, é importante trazer aqui o conceito amplo de ludicidade. Luckesi (2005) relaciona o lúdico ao brincar e afirma:

O conceito de brincar que perpassa nosso cotidiano é bastante moralista. Aqui e acolá dizemos ou ouvimos dizer: “Agora, acabou a brincadeira; vamos trabalhar”; “Aqui não é lugar de brincadeira”; “Isso não é uma brincadeira”; “Vocês estão brincando, mas é preciso levar isso a sério”. Essas e outras expressões não fazem jus ao conceito de brincar. Ao contrário, desqualificam-no. (p. 1)

Para o autor, tais expressões e falas acabam, por vezes, infantilizando o ato humano de brincar, além de desqualificarem a infância, pois é como se afirmassem

que o que se faz nessa fase da vida não é importante e nem significativo. Entretanto, a ludicidade tem-se mostrado uma ação necessária à fruição infantil, como afirma (BERNARDELLI, 2015).

Entretanto, o que seria, de fato, a ludicidade? Para Bernardelli (2015), a atividade lúdica nada mais é do que “uma atividade de entretenimento, que dá prazer, induz à motivação e à diversão” (p. 23). Friedmann (1992) defende a ludicidade como sendo brincar, tal como afirma Luckesi (2005), entretanto, acrescenta, ainda, duas outras palavras nesse conceito: jogo e brinquedo. Todavia, é importante fazer uma ressalva de que o lúdico, ou as atividades lúdicas, são os jogos e brincadeiras, enquanto os recursos lúdicos são os brinquedos e materiais, conforme realça Bernardelli (2015). Contudo, cabe ainda mencionar que alguns autores como Kishimoto defendem que brinquedo e brincadeira são a mesma coisa, possuem a mesma finalidade, ou seja, embora a proposta do lúdico seja única, existem ainda concepções diferenciadas relacionadas a esse tema. Ademais, outra questão importante a ser ponderada é que, se a ludicidade é uma atividade de entretenimento que proporciona à criança prazer e diversão, outras intervenções como músicas, desenhos e contação de histórias podem ser vistas como intervenções lúdicas.

A ludicidade serve como uma importante ferramenta para que as crianças, de maneira significativa, apreendam aquilo que lhes é ensinado. Portanto, é importante buscar formas de inserir a criança em uma sala de aula que tenha espaço para que ela leve consigo o seu contexto e, dessa maneira, tenha um aprendizado significativo. Como mencionei há pouco, recursos e atividades, tais como músicas, desenhos, contação de histórias de forma divertida e até dinâmicas de grupo são excelentes alternativas nessa empreitada. Por muitas vezes, o lúdico vem relacionado somente ao brincar, entretanto, muito embora a ludicidade esteja diretamente ligada às brincadeiras, existem outras formas de utilizá-la. O importante quanto se trata desse conceito é buscar maneiras de alcançar a criança de maneira que, enquanto aprende, também possa se divertir, ter prazer e motivação durante esse momento.

Além disso, como afirma Carleto (2003), o lúdico proporciona à criança muitos outros benefícios, como desenvolvimento físico, cognitivo e social, bem como ratifica e explica (BERNARDELLI, 2015):

Considerando essas áreas de desenvolvimento, o lúdico traz benefício físico para o crescimento da criança e para o desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e, conseqüentemente, a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar, mesmo considerando a fruição, e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se. A criança também recorre ao lúdico para representar e significar com outros sentidos situações vividas, não se restringindo apenas à fantasia de um vir a ser, de um desejo ainda não alcançado. (p. 24)

Todavia, não é somente às áreas de desenvolvimento físico, cognitivo e social que a ludicidade traz benefícios. O documento PNAIC Brasil (2012a) aponta que, “do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas” (p. 7), ou seja, a ludicidade pode motivar o envolvimento delas nas atividades, além de despertar o interesse em aprender os conteúdos curriculares. Muitas vezes, nos deparamos com crianças que, quando chegam na adolescência, encontram dificuldades em assimilar e compreender conteúdos porque, em sua infância, não se interessaram pelos conteúdos curriculares que precisavam aprender e, por isso, não obtiveram a base necessária para os próximos anos letivos. Logo, destaco mais uma vez a extrema importância de buscar formas de tornar o conteúdo atrativo às crianças, a fim de que elas possam, de fato, apreendê-los de maneira significativa.

A partir dos conceitos aqui apresentados, destaco como primordial o fato de que a ludicidade, dentro de todas as perspectivas e significados que aborda, proporciona à criança uma vida mais prazerosa e significativa, pois parte de práticas que fazem parte de sua realidade. Por isso, nessa seção teórica, irei defender o uso de atividades lúdicas como recursos pedagógicos para a construção de uma aprendizagem significativa. É sabido que as atividades lúdicas podem contribuir para a aprendizagem do conteúdo de diversos componentes curriculares como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, dentre outros. Entretanto, irei me ater mais especificamente à intervenção lúdica no processo de alfabetização, considerando, portanto, objetos de conhecimento no campo da linguagem.

Todavia, nesse momento, levanto uma questão importante: para que haja a utilização da ludicidade em sala de aula, há um elemento crucial a ser considerado,

o professor. É aqui que entra em questão a importância da formação lúdica na formação do professor. Para Andrade (2008), a partir do momento em que esse profissional inicia, em sala de aula, um trabalho com propostas lúdicas, ele também deve brincar com as crianças. Logo, é extremamente importante que os cursos de formação de professores contemplem o aspecto lúdico e o considere relevante nesse processo. Entretanto, de acordo com Bernardelli (2015), “deflagrar a experiência lúdica do professor para as crianças permite às mesmas o desenvolvimento dessa cultura e dos seus processos de cognição” (p. 25). Além disso, se o curso de formação cria esse espaço para abordagem do lúdico, o professor irá ampliar seus conhecimentos acerca do tema, o que facilitará o processo quando ele fizer uso desse recurso em sua sala de aula. Nesse sentido, Andrade (2008) afirma:

As transformações mais interessantes e significativas que observamos nas práticas lúdicas junto aos alunos decorrem de uma formação que favorece a emergência da ludicidade/humanidade do professor e possibilita que ele a incorpore e a esparrame para além de brinquedos e brincadeiras. Viver a interação ser/fazer é essencial para todos nós, artesãos do educar. Quando não oferecemos ao professor a oportunidade da experiência lúdica, negamos-lhe toda a riqueza que pretendemos que ele ofereça aos seus alunos. (p. 58)

Diante disso, reitero a importância de o professor ter, em sua formação, instrumentos que possibilitem seu trabalho com o lúdico em sala de aula, haja vista que o brincar não pode ser visto somente como uma simples atividade complementar, supérflua ou dispensável. O brincar faz parte do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, além de ser considerado um instrumento de aprendizado e de compreensão do mundo, conforme enfatiza (BERNARDELLI, 2015).

Durante o processo de alfabetização, a questão do trabalho com o lúdico em sala de aula torna-se ainda mais passível de discussão. De acordo com o PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – o ciclo de alfabetização das crianças é do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I (BRASIL, 2012). Quer dizer, as crianças saem do Jardim de Infância e vão para o 1º ano, no qual iniciam, oficialmente, seu processo de alfabetização. É nesse momento que, muitas vezes, a criança passa por um choque, haja vista que até o ano anterior brincar fazia parte de

sua rotina e, agora, ela passa cinco horas sentada fazendo atividades com as quais não estava acostumada e, raramente, tem um tempo destinado a brincadeiras.

Nesse momento, é extremamente trivial trazer a seguinte colocação, de que a criança não deixa de ser criança porque passou da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Apenas um ano se passa durante essa transição, ou seja, ela continua sendo um sujeito que pensa como criança, age como criança e tem as vontades e necessidades de uma criança, portanto, a desapareição da ludicidade no decorrer desse processo de mudança não é coerente com seu desenvolvimento cognitivo, emocional.

Apesar disso, o período de alfabetização de uma criança é um momento de transição, quando ela precisará se adequar a uma nova realidade e a uma nova rotina de aprendizagem. Logo, é necessário pensar com muito cuidado nesse processo para que ele, de fato, tenha significado para aquele sujeito, a fim de que compreenda o que são e para que está desenvolvendo aquelas atividades. Por isso, ratifico a importância da ludicidade em sala de aula, especificamente no processo de alfabetização, pois é partindo do uso de materiais didáticos e não didáticos que despertam a curiosidade, a criatividade e o envolvimento dos discentes que conseguimos alcançá-los. Como a realidade das crianças são os jogos e brincadeiras, é daí que se deve partir ao ensinar algo. Entretanto,

O lúdico não deve resumir-se às propostas pedagógicas de pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Para que uma proposta pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças. (BERNARDELLI, 2015. p. 28)

Logo, é preciso que haja tempo dedicado a brincar em sala de aula – para auxiliar no ensino do conteúdo sim, mas, também, para que haja o brincar despretenso – e é sumamente necessário que esse brincar seja explorado e abordado em todas as suas contribuições. De acordo com Borba (2006), isso torna-se possível a partir de ações, tais como: organizar rotinas, criar espaços de jogos e brincadeiras e compartilhá-los, colocar-se à disposição das crianças, observar as crianças nas brincadeiras para melhor conhecê-las, perceber as amizades e estabelecer pontes, centrando a ação pedagógica no diálogo. Isso tudo porque

quando observamos o modo como as diferentes crianças brincam, é possível perceber que os usos que fazem dos brinquedos e a forma de organizá-los estão relacionados com seus contextos de vida e expressam visões de mundo particulares. (BERNARDELLI, 2015. p. 28)

Muitas vezes, o desejo exacerbado de alcançar metas “conteudistas” faz com que muitos professores transformem suas salas de aula em verdadeiros *quartéis* e seus alunos em *soldados* sempre em prontidão. Não estou aqui ignorando a relevância de se ter, em cada ano, metas e expectativas de aprendizagem, considerando os diferentes componentes curriculares, entretanto, minha preocupação é o não retorno aos antigos métodos de alfabetização, marcados por um engessamento das práticas e das etapas de aprendizagem. O professor é um grande influenciador e mediador nesse processo de alfabetização. Cabe, também, a ele buscar meios de alfabetizar e letrar seus alunos, sem deixar de lado as outras necessidades que eles – como crianças que são – possuem, haja vista que

A preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolvam intelectualmente (BRASIL, 2012b, p. 06)

Autores e filósofos como Quintiliano, Erasmo, Rabelais e Froebel evidenciaram uma preocupação com um ensino que fosse mais lúdico e “criativo”, bem como afirmam Albuquerque, Leite e Leal (2005), no qual o prazer pudesse ser componente da situação didática, o que nos faz ratificar que é extremamente importante “diversificar as estratégias didáticas para o ensino do sistema alfabético, contemplando situações que atendam a alunos que tenham diferentes graus de conhecimento sobre a escrita e situações que mobilizem/explicitem diferentes princípios desse sistema”. (ALBUQUERQUE, LEITE e LEAL 2005. p. 112)

Conforme verifico no documento Brasil (2012c), as atividades lúdicas em sala de aula podem – e devem – ser utilizadas como recursos pedagógicos para dar auxílio e suporte ao processo de ensino-aprendizagem. O PNAIC defende “que a escola seja inclusiva e centrada no prazer de aprender” (BRASIL, 2012a, p. 11). A partir disso, os jogos e as brincadeiras são oportunidades de mediar o prazer e o conhecimento, o que, de acordo com Bernardelli (2015), faz com que a ludicidade e

a aprendizagem sejam ações complementares. Dessa forma, o lúdico se torna um recurso motivador e facilitador da aprendizagem.

Diante de todos os pontos ponderados até aqui, o presente trabalho busca analisar a questão da prática pedagógica e da ausência e/ou presença da ludicidade durante o processo de alfabetização a partir de uma pesquisa realizada em uma sala de aula do ciclo de alfabetização – que será detalhada no capítulo que se segue, metodologia – a fim de verificar, na prática, os comentários e os argumentos tecidos até o momento.

## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

Este estudo objetivou analisar a prática pedagógica de uma professora do primeiro ciclo de escolarização – mais especificamente a alfabetização 1º ano – que não fazia uso de práticas lúdicas em sala de aula durante o período de 18 aulas em que acompanhei sua prática, além de analisar a influência que a ausência e a presença da ludicidade exerceram sobre os alunos, já que analisarei, também, as cinco regências que realizei durante o estágio obrigatório na turma observada recorrendo ao lúdico.

Para tal, recorri à pesquisa de cunho etnográfico que “tem a capacidade de retratar situações vividas no dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 1995, p.45). A autora (1995) apresenta como instrumentos para realização dessa pesquisa etnográfica: a descrição, a pesquisa e a observação participante, que foi a que utilizei para realização do presente trabalho.

### **2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de ensino situada em Brasília, no Plano Piloto, que, de acordo com PPP (Projeto Político Pedagógico) de 2016 da instituição, foi fundada no dia 26 de junho de 1963 e possuía, na ocasião da pesquisa, 53 anos de existência. No decorrer desse período, a escola já recebeu mais de 150 mil alunos e passou por diversas mudanças, contemplando, desde educação infantil à educação de jovens e adultos, do turno matutino ao noturno, além de servir como alojamento para jogos escolares e universitários. No momento da pesquisa, a instituição trabalhava somente com alunos de 1º ao 5º anos nos turnos matutino e vespertino, além de educação integral. A escola atendia a uma clientela 70% proveniente de regiões administrativas – ou seja, que não faziam parte do local onde a escola se situava – em sua grande maioria, com alto índice de vulnerabilidade social.

No momento em que realizei o projeto IV (estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília), a instituição atendia 186 estudantes de 6 a 14 anos de idade, sendo 90 do turno matutino e 96 do turno vespertino. 15 eram crianças com necessidades educacionais

especiais. Havia, na instituição, por volta de 11 classes regulares inclusivas nas modalidades TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção) e DI (Deficiência Intelectual), além de seis classes especiais de TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento). Quer dizer, a escola era, no momento em que realizei o projeto IV, inclusiva e buscava atender a alunos especiais, entretanto, o enfoque do trabalho da instituição era com crianças autistas.

Em se tratando da estrutura da escola, o espaço físico contava com uma biblioteca, quatro banheiros para estudantes – sendo dois para meninos e dois para meninas – e três banheiros para professores e servidores, oito salas de aula, uma sala de informática que não era utilizada, um refeitório improvisado em uma área mais isolada da escola, uma sala de recursos<sup>1</sup> que não era utilizada por falta de professor, além de sala dos professores, cantina, copa, secretaria, salas da gestão, parquinho, pátios coberto e aberto e uma área dedicada aos alunos da educação integral promovida pela escola. Ademais, a escola possuía recursos materiais como duas televisões, um aparelho de DVD, dois retroprojetores, 15 computadores e duas impressoras.

Faziam parte do corpo docente e discente da instituição: professores – tanto de turmas regulares quanto de classes especiais –; monitores; serventes, que cuidavam da limpeza; merendeiras, que cuidavam do lanche e do almoço (como a escola oferecia educação integral, o almoço era servido para os alunos que participavam); diretor; coordenador; e secretária. Além disso, os alunos e seus pais/responsáveis compunham a comunidade escolar. No departamento de recursos humanos, faziam parte: direção, com um diretor e uma vice-diretora; apoio de direção, com duas professoras; coordenação, com uma coordenadora pedagógica e uma coordenadora da educação integral; um secretário, uma auxiliar de secretaria; e uma equipe de apoio a aprendizagem, com duas professoras. Quanto à equipe docente, esta contava com 19 professores, 12 agentes de gestão, e a associação de pais e mestres era composta por presidente, vice-presidente, 1º secretário, 1º tesoureiro, 1º e 2º conselheiros e 1º, 2º, 3º e 4º suplentes. Por fim, o Conselho

---

<sup>1</sup> as salas de recursos multifuncionais eram ambientes que possuíam diversos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos voltados ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando facilitar e romper barreiras em seus processos de ensino-aprendizagem

Escolar, que contava com presidente, vice-presidente, carreira magistério e carreira assistente.

O histórico da escola apresentava algumas dificuldades em se tratando de gestão e funcionamento. Há pouco tempo a instituição passou meses sem diretor e vice-diretor por problemas que enfrentou durante as eleições e também a posse para esse cargo. Além disso, como relatado por algumas professoras, os docentes não se mostravam unidos como deveriam, o que prejudicava o funcionamento do ambiente de trabalho. Ademais, foi possível observar algumas questões como o mau aproveitamento do espaço físico da escola, o funcionamento da educação integral, que poderia ser mais bem explorado, e alguns programas sociais que poderiam ser fundados para auxiliar no desenvolvimento de alunos que estavam em situação de risco. Todos esses dados foram coletados por meio do PPP da escola e em conversas informais com os funcionários da instituição.

A escolha da instituição foi feita levando-se em consideração a questão da acessibilidade para a pesquisadora e, sobretudo, devido à relação já existente com a escola ocasionada por atuações anteriores no local por meio de programas de estágios e de iniciação à docência (o PIBID) no decorrer do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB.

## **2.2 Turma contribuinte na pesquisa**

Participaram da pesquisa 17 alunos – 10 meninas e sete meninos – de uma turma regular de 2º ano do Ensino Fundamental I do turno matutino, sendo 16 aprendizes típicos e um educando autista com grau leve de comprometimento que acompanhava os demais em todas as atividades. Os alunos estavam distribuídos na faixa etária entre 7 e 8 anos. Além deles, havia, em sala de aula, uma professora regente da turma.

Em relação ao perfil da turma, os alunos respondiam bem às atividades propostas e alcançavam as tarefas que deviam cumprir, entretanto, três deles tinham um pouco mais de dificuldade em acompanhar o ritmo dos demais, pois ainda não dominavam a escrita e a leitura e sempre ficavam atrasados em relação ao restante da turma.

### 2.3 Perfis acadêmico e profissional da professora regente

A professora regente participante da pesquisa, a quem chamarei de (P), atuava há 25 anos como docente, sendo 19 deles na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Durante dois anos, (P) trabalhou com estimulação precoce no Hospital Sarah de Brasília, e nos outros quatro lecionou em instituições privadas, mas sempre com turmas de alfabetização. Ao ingressar em seu trabalho na SEEDF, foi encaminhada para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I, onde permaneceu por 18 anos. No ano de 2016, (P) assumiu uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I pela primeira vez desde que entrou na Secretaria, turma essa que foi a contribuinte para esta pesquisa.

A docente possuía formação em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB e concluiu sua graduação no ano de 1995, além disso, cursou o antigo Magistério (atual Normal Médio – em extinção) desde 1990. Com relação aos cursos de especialização, a docente possuía pós-graduação em Administração Escolar e Psicopedagogia também pela Universidade de Brasília – UnB.

Em relação à prática pedagógica da professora, o que ficou mais evidente por meio das observações realizadas foi que seu método era bastante tradicional (a palavra tradicional aqui faz menção aos métodos apresentados anteriormente no capítulo 1.2, que recorriam à repetição, memorização, ausência de ludicidade e significação para os educandos). Predominantemente recorria a materiais, tais como: textos cartilhados, folhas xerocadas e atividades como ditados e cópias no caderno. Como atuava há aproximadamente 30 anos, pode ter estabilizado alguns dispositivos didático-pedagógicos não mais condizentes com as perspectivas atuais de ensino e de aprendizagem. Sobre esse assunto, Farias (2011) afirma:

Se faz necessária a superação das marcas de uma prática pedagógica tradicional, pautada por objetivos sem referência de tempo e espaço, que privilegia os aspectos cognitivos (...) que se traduz muito mais a preocupação burocrática de fazer cumprir o programa da disciplina e o calendário escolar. (p.119)

Isso se aplica muito bem à professora em questão. Sua grande preocupação era fazer com que os alunos alcançassem os objetivos curriculares em relação aos conteúdos, o que, muitas vezes, fez com que ela se esquecesse dos outros

aspectos que deveria trabalhar em sala de aula para o desenvolvimento completo das crianças.

## **2.4 Instrumento metodológico de pesquisa**

Os dados que analisei aqui foram coletados a partir do estágio obrigatório vivenciado no Projeto 4.2 do currículo do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília – UnB. O instrumento utilizado para esta pesquisa foi a observação participativa, que ocorreu no decorrer do dia 16 de março de 2016 ao dia 29 de junho de 2016, totalizando 19 encontros de jornadas completas numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Foram 64 horas de observação e 25 horas de regências – que também serão consideradas na análise dos dados. O intuito foi observar a prática pedagógica da professora regente e analisar como a ausência da ludicidade influenciava no processo de aprendizagem dos alunos, bem como a presença desse recurso nas aulas – vivenciada a partir das regências que apliquei – e o impacto gerado nesse processo.

Após ter contato com a turma, observar a prática pedagógica tradicional da professora regente e constatar o impacto da ludicidade vivenciada pelos alunos a partir das regências que ministrei, vi a necessidade de pesquisar e estudar mais a fundo a questão da ludicidade no processo de alfabetização. Devido ao fato de os dados terem sido coletados durante o período do estágio, a entrada da pesquisadora na escola foi precedida pelo procedimento de rotina adotado nessa situação. Um documento passou pela professora da disciplina, em seguida, pela Reitoria da Universidade, depois pela Regional de Ensino e, por fim, pela instituição onde fiz as observações, tudo isso para tornar legal, válida e veraz a estadia na escola e os dados coletados.

Durante o período de observação na escola para o registro de atividades realizadas em sala de aula, utilizei um diário de bordo, no qual tomei nota de algumas falas dos alunos e da professora, dos materiais utilizados e do comportamento dos educandos e da regente. Além das observações das aulas, utilizei, também, para coletar dados, considerações acerca de cinco aulas que ministrei com a intervenção didática, priorizando o aspecto da ludicidade. O objetivo

era justamente analisar a influência da presença e da ausência do lúdico sobre os educandos.

A observação foi realizada mediante a presença da pesquisadora em sala de aula durante as atividades de ensino, o que faz com que ela seja uma observação “aberta”, explicada por Vianna (2003) da seguinte maneira: o observador foi visível aos observados, que tinham conhecimento dos objetivos da pesquisa. Além disso, a pesquisadora também foi apresentada aos sujeitos observados com o intuito de não ser uma “estranha no ninho” (VIANNA, 2003, p.41).

Ainda de acordo com Vianna (2003), a observação é um dos principais instrumentos utilizados para fornecer informações em pesquisas qualitativas no campo da educação e foi por esse motivo que recorri à observação participativa. Entretanto, é importante fazer uma ressalva: muitas vezes, a presença em sala de aula de uma pessoa que não faz parte da rotina – neste caso, a pesquisadora – pode ocasionar algumas mudanças de comportamento, tanto da professora regente quanto dos alunos, e é por isso que não cabe ao observador fazer demasiadas intervenções. No caso desta pesquisa em específico, as intervenções ocorreram, essencialmente, durante a aplicação das regências.

Para Vianna (2003), a observação é um exercício que exige do pesquisador extrema cautela e atenção. É necessário que ele estabeleça previamente um roteiro de observação para que se atenha aos fatos relevantes aos dados que precisa coletar. Além disso, “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2003, p.12), ou seja, cabe ao pesquisador ir a campo disposto a, de fato, observar e apreender o máximo de informações possíveis, a fim de conseguir o maior número de informações possíveis a respeito do tema pesquisado.

## **2.5 Antecipação das categorias de análise**

As questões presentes no roteiro de observação geraram os temas de análise que mais chamaram a atenção e se mostraram relevantes durante as observações participativas em se tratando da prática pedagógica e da ludicidade no processo de alfabetização. As questões norteadoras foram: quais os materiais didáticos utilizados

em sala de aula? Qual a influência do material pedagógico e das atividades com e sem ludicidade no interesse e motivação por parte dos alunos? Qual o impacto das atividades com e sem a presença da ludicidade e a articulação com as diferentes formas de agrupamentos? Qual a influência da relação professor-aluno no processo de aprendizagem dos alunos? Qual o impacto da ludicidade para o processo de letramento dos aprendizes nessa etapa da escolarização? e Qual o impacto da ludicidade na apreensão das propriedades da escrita alfabética?

É importante ressaltar que essas questões foram elaboradas a partir dos dados coletados nas observações e nas regências que serão analisadas. Diante disso, pondero que, para o planejamento das regências que ministrei, contei com uma autonomia relativa, ou seja, pude planejar as aulas, entretanto, elas precisavam seguir os temas pré-definidos pela professora regente. Sendo assim, para tornar o trabalho com os conteúdos lúdico, recorri a um planejamento em que os alunos confeccionaram, no decorrer das regências, um livrinho intitulado: “O Livro da Minha Vida”. A partir desse material, em cada aula abordei um dos assuntos solicitados pela professora, em parceria com alguma área da ludicidade. Coloco essa questão, porque ela será importante para justificar, no capítulo que segue, o grande número de folhas avulsas nas aulas que ministrei, haja vista que, como o objetivo era construir um livro, que foi entregue aos alunos na última aula, foi necessário o uso de folhas que poderiam ser agrupadas posteriormente.

## **2.6 Tratamento dos dados**

Para o tratamento dos dados coletados na pesquisa que realizei, recorri à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), que consiste em uma metodologia de dados qualitativos. De igual modo, Bardin (1977) compreende que a análise de conteúdo vincula, além da categorização e descrição, a inferência e a interpretação dos dados.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, para a realização da análise de dados, foi utilizado um roteiro de observação para categorizar as informações obtidas durante a realização da pesquisa. Irei utilizar sete das 19 observações feitas, além dos resultados das cinco regências que realizei na turma pesquisada e observada – totalizando 12 aulas –, a fim de estabelecer comparações em relação ao impacto da ausência e da presença da ludicidade em sala de aula no processo de aprendizagem dos alunos.

### 3.1 Os materiais didáticos utilizados em sala de aula

No que se refere aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, foi possível observar os recursos de que a professora fez uso e analisar se eles eram ou não lúdicos. O quadro a seguir aponta a frequência com que a docente fez uso dos materiais elencados. É possível observar, também, a partir do quadro abaixo, a frequência com que esses materiais apareceram no decorrer das regências.

Quadro 1 – Materiais didáticos/suportes utilizados em sala de aula

Categorias	Observações							Regências					T
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Livro Didático <sup>2</sup>	X	XX X		X									5
Livro com textos cartilhados <sup>3</sup>	X	X		XX		XX							6
Livro Paradidático <sup>4</sup>									X				1
Cópia de atividades no caderno	X	XX X		XX X	X	XX	XX X						13
Folhas xerocadas avulsas	X	XX	XX	XX X	X	XX	X	XX XX XX	XX XX X	XX XX X	XX XX XX	XX XX XX	40

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

<sup>2</sup> Livro didático: Livros didáticos PNLD 2016 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

<sup>3</sup> Livro com textos cartilhados: Alfabetização, Editora FTD, Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda

<sup>4</sup> Livro paradidático: O guarda-chuva do vovô, Carolina Moreyra

A partir dos dados do Quadro 1, foi possível estabelecer uma comparação entre as observações e as regências, além de explicitar, mais especificamente, alguns exemplos de como se deu o uso dos materiais didáticos aqui pontuados. Com base nas informações apontadas no Quadro 1, é possível perceber que, no decorrer das 12 aulas, houve a predominância do uso de folhas xerocadas (40) com uma frequência absoluta. Numa mesma aula, as crianças chegaram a realizar seis atividades nesse formato. Interessante ressaltar que, com a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (fundado há 80 anos) esse material melhorou em vários aspectos: gráficos, de tratamento dos objetos de conhecimento, entre outros. Entretanto, o efetivo uso não vem ocorrendo na mesma proporção desse avanço. Foi o que atestei com essa pesquisa, visto que, durante as 12 observações, somente em cinco momentos, esse material foi utilizado.

É imprescindível ponderar que o período em que acompanhei a prática da professora regente em questão foi pontual. Não se pode analisar o seu trabalho durante todo um ano letivo baseando-se somente nas sete observações aqui apresentadas. Entretanto, no período em que estive acompanhando sua prática em sala de aula, houve a predominância dos materiais didáticos citados no Quadro 1, considerando que observei 19 aulas.

Outra questão relevante que precisa ser ponderada neste momento diz respeito às regências que ministrei em cinco aulas. Durante todo este trabalho, venho defendendo a presença da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças, o que, conseqüentemente, coloca-me em uma posição de crítica ao método tradicional, bem como ao uso de materiais e suportes que não contribuem na/para a formação de um leitor e produtor de textos autônomo, no caso do campo da linguagem. As folhas soltas, avulsas, assim como os textos cartilhados, foram um exemplo segundo a frequência presente no quadro (40). O que quero dizer é que há uma enorme diferença entre, por exemplo, levar para os alunos um livro da autora Cecília Meireles – em que eles poderão ler todo o texto, ver as ilustrações, ouvir a história – e simplesmente recortar um trecho do mesmo livro, colocá-lo em uma folha xerocada avulsa e entregar para as crianças. Além dessas limitações, ainda encontrei exemplos de adaptações desses textos, o que só tem legitimidade no contexto escolar, ou seja, não são textos de circulação social.

Diante disso, partindo da minha defesa por materiais que sejam ancorados em um suporte, paira uma certa dúvida ao analisarmos o Quadro 1. Se critico o uso de materiais avulsos, por qual motivo eles foram predominantes durante todas as minhas cinco regências? Parece contraditório. Explico: bem como já mencionei no Capítulo 2 – Metodologia, coletei os dados para esta pesquisa enquanto cursava a disciplina Projeto 4.2 do currículo do curso de Pedagogia, ou seja, estava na escola como estagiária. Logo, precisei, em certa medida, submeter-me às exigências feitas pela professora ao elaborar as aulas que iria ministrar. Na ocasião, a profissional solicitou que, em minhas regências, “levasse para os alunos atividades diferenciadas” e não fizesse uso de livro didático ou caderno, como era de costume na rotina da turma. Além disso, de igual modo, foi a professora regente quem determinou o tema de cada uma das aulas que eu iria ministrar.

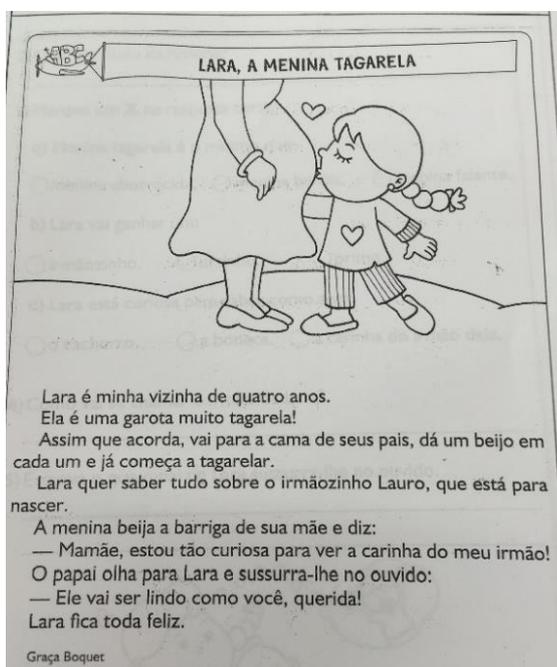
Logo, precisei fazer uso, sim, de folhas xerocadas avulsas, embora seja um material que não acredito ser o mais eficaz em uma sala de aula. Entretanto, a fim de superar um pouco as limitações que me foram colocadas, busquei trazer essas atividades da maneira mais lúdica possível e resalto a importância da prática pedagógica do professor, haja vista que, embora por vezes ele não possua o material mais adequado para lecionar, é possível buscar meios de explorar, da melhor forma possível, esse material. Foi exatamente o que busquei fazer em minhas regências. A fim de estabelecer uma sequência entre as minhas aulas, utilizei cada uma das atividades que realizei com os alunos para compor um livrinho, que foi entregue a eles no dia da minha última regência. O intuito foi articular o trabalho com os objetos do conhecimento numa perspectiva lúdica.

Selecionei alguns episódios das aulas observadas e ministradas, para ilustrar as questões colocadas até aqui. A partir desses exemplos, será possível notar, de forma mais clara, como se deu o uso de cada um dos materiais citados no Quadro 1.

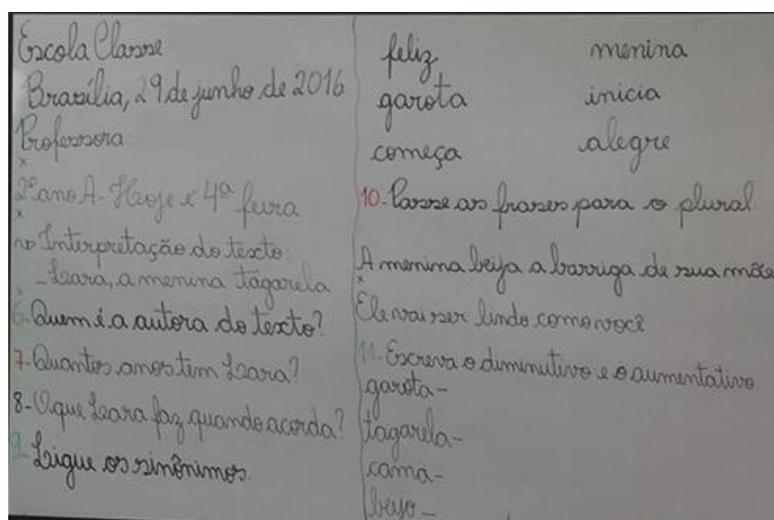


Fonte: Texto “O pato de Edu” de Graça Boquet

A imagem acima evidencia um dos textos utilizados em sala de aula pela professora observada. Claramente é possível notar que se trata de um texto cartilhado. Materiais como esse eram frequentes em sua prática e apareceram seis vezes no decorrer das sete aulas observadas em questão, o que é interessante em se tratando do contexto atual, haja vista que, após a década de 80, de acordo com Moraes (2012), os estudos na área de língua portuguesa vêm apontando limitações em relação a esse suporte que sustenta, principalmente, o método silábico de alfabetização. Na maioria das vezes, a professora entregava para os alunos o texto cartilhado em folha avulsa e passava questões no quadro para que copiassem no caderno e respondessem, como é possível notar no exemplo:



Fonte: Texto “Lara, a menina tagarela” de Graça Boquet

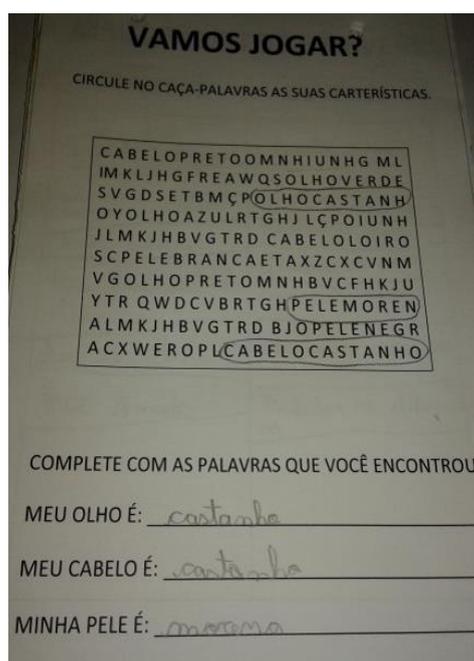
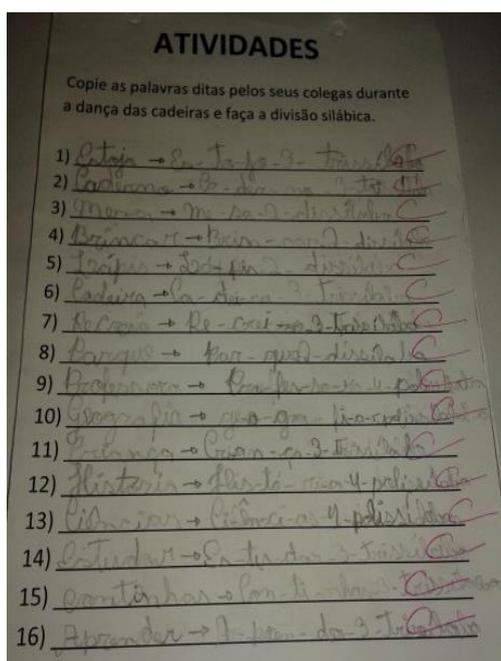


Fonte: Autoria da professora regente

Verifiquei que as questões de compreensão textual se limitaram à localização de informações. Não houve investimento nos aspectos de opinião e inferência ao explorar esse eixo de língua portuguesa. Análise, ainda, a ênfase em questões gramaticais, mais especificamente, classes de palavras, quando na realidade, após a construção da escrita alfabética, o professor pode investir na prática de leitura, compreensão e produção textuais e, no eixo da normatividade, explorar a norma ortográfica, a concordância verbo-nominal, entre outros aspectos. Ressalto, ainda, que a forma como ela utilizava os materiais didáticos para alcançar as metas propostas não era lúdica, portanto, não estimulava os alunos a terem uma participação mais efetiva na realização das atividades. A condução homogênea também desestimulava os aprendizes, pois, em praticamente todas as situações observadas, eles realizavam as atividades sozinhos e a professora apenas corrigia.

Em se tratando do livro didático, suporte que foi utilizado em cinco das sete aulas em questão, a proposta ainda era sem ludicidade, pois a professora somente lia os textos e enunciados em voz alta e colocava as respostas no quadro para que as crianças copiassem em seus respectivos livros, não havia interação.

Já nas regências, a principal e mais relevante diferença não estava nos materiais didáticos utilizados em si, mas, sim, na forma como eles eram explorados, o que acredito ser o mais importante. Fiz uso, durante as aulas que ministrei, de folhas avulsas, por exemplo; todavia, busquei trazê-las da forma mais lúdica possível, recorrendo a jogos e brincadeiras, como é possível notar nas imagens:



Fonte: Autoria própria

Por isso, reitero que minha defesa não é por abolir de sala de aula os livros didáticos, os cadernos e folhas avulsas, já que esses podem ser recursos bastante úteis e eficazes. Entretanto, minha crítica é relacionada à forma como esses materiais são utilizados e explorados, se isso se dá de maneira lúdica ou não. É justamente isto que irei abordar na categoria que se segue, a influência do material pedagógico e das atividades com e sem ludicidade no interesse dos alunos.

### 3.2 A influência do material pedagógico e das atividades com e sem ludicidade no interesse e motivação dos alunos

Em relação à influência do material pedagógico sobre o interesse e motivação dos alunos, foi possível notar quais foram os recursos mais utilizados no decorrer das aulas e em que momentos estes materiais lúdicos e não lúdicos influenciaram os educandos nas observações e regências. O quadro a seguir apresenta a frequência da ausência e presença da ludicidade nas atividades e a influência sobre os alunos.

Quadro 2 – Influência dos materiais e atividades no envolvimento e desempenho dos alunos

Categorias	Observações							Regências					T	
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12		
Jogos didáticos								XX X						3
Brincadeiras											XX	X		3
Contação de Histórias									XX					2
Atividades de recorte, colagem, desenho e pintura	XX		XX		X	X		XX	XX X	XX X	X	XX		19
Atividades em livro, caderno e folhas xerocadas	XX X	XX XX XX	XX	XX XX XX X	XX	XX XX	XX	XX XX XX	XX XX X	XX XX X	XX XX XX	XX XX XX		58

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

O Quadro 2 apresenta todos os materiais/suportes pedagógicos e atividades que apareceram em sala de aula durante as observações e as regências, sendo que, os quatro primeiros itens – jogos, brincadeiras, contação de histórias e atividade de recorte, colagem, desenho e pintura – estão relacionados ao lúdico e o último item – atividades em livro, caderno e folhas xerocadas – engloba as atividades relacionadas ao método tradicional e à ausência de ludicidade.

É possível notar, nitidamente, uma discrepância considerável entre o uso de recursos e atividades lúdicas e não lúdicas, tendo em vista que o uso de livro, caderno e folhas xerocadas apareceu 58 vezes ao longo das observações, ou seja, ainda que somássemos todas as categorias por nós consideradas lúdicas, o resultado do número de vezes em que esses recursos apareceram seria menor do que a quantidade de vezes em que a professora recorreu ao método tradicional.

Cabe ainda destacar que, em todos os episódios assinalados no Quadro 2, em que houve a intervenção de jogos, brincadeiras, contação de histórias e atividades com recorte, colagem, desenho e pintura, os alunos se mostraram muito mais produtivos e interessados em realizar o que era proposto, exatamente porque a proposta do lúdico é justamente que a criança não deixe de ser criança enquanto está em sala de aula, podendo, assim, aprender brincando. Nesse sentido, é importante ressaltar:

A preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolvam intelectualmente (BRASIL, 2012b, p. 06)

É inquestionável que a professora em questão se manteve preocupada em alcançar os objetivos curriculares, esquecendo-se da importância da maneira como esse trabalho era desenvolvido. Embora Kishimoto (2003) realce que o lúdico não pode ser utilizado como única estratégia didática, é sabido que essa prática, associada aos conteúdos propriamente ditos, pode gerar a apropriação dos conhecimentos necessários. Por isso, reitero que minha defesa aqui não está nos recursos em si, mas, sim, na maneira como eles são utilizados, visto que a ludicidade promove um maior envolvimento dos aprendizes.

É importante pontuar novamente que, embora o uso de folhas xerocadas estivesse bastante presente durante as regências, esse recurso/suporte era explorado de forma lúdica, bem como é possível notar, a partir dos episódios assinalados no quadro, que somente nas regências houve a presença de jogos, brincadeiras e contação de histórias. Logo, não há, de fato, uma contradição entre as aulas que planejei e lecionei e a minha defesa pela presença do lúdico no processo de alfabetização.

Para esclarecer melhor, selecionei um exemplo de uma das aulas (aula 11) que ministrei, na qual realizei uma atividade cujo tema a ser trabalhado era “escola”. Fiz com os educandos uma brincadeira; à medida que eles fossem sendo eliminados, deveriam dizer algo relacionado ao contexto escolar. Em seguida, ao fim da brincadeira, os alunos utilizaram as palavras que eles mesmos disseram para fazer uma atividade relacionada à escrita alfabética: partição escrita de palavras em sílabas. Assim, foi trabalhado um dos conteúdos que compõe o currículo da turma, porém de maneira diferenciada, partindo do lúdico. Uma simples brincadeira pode influenciar diretamente no desempenho dos alunos diante do aprendizado.

Na atividade mencionada acima foi possível notar nitidamente que, após a brincadeira, os alunos se mostraram muito mais interessados e motivados durante a atividade que se seguiu, visto que ela partiu de um contexto diferenciado. Para ratificar tal afirmação, selecionei um trecho do relato de regência da aula 11: “Os alunos ficaram extremamente empolgados, animados e agitados com a brincadeira. Foi um completo sucesso, visto que as crianças produziram de maneira bem mais rica durante a atividade que se seguiu, baseada na brincadeira.”

Nesta análise, a partir dos dados coletados, é possível concluir de maneira nítida que a presença da ludicidade nos recursos pedagógicos e nas atividades desenvolvidas influencia diretamente no interesse e estímulo dos alunos em sala de aula, bem como o uso engessado de materiais relacionados ao método tradicional geram, de maneira geral, desinteresse e cansaço por parte dos educandos.

### 3.3 Atividades com e sem a presença da ludicidade e a articulação com as diferentes formas de agrupamentos

Considerando esse aspecto, objetivo analisar as diferentes formas de agrupamentos e a articulação com as atividades com e sem a presença da ludicidade. No quadro que segue, realço os episódios e configurações que apareceram no decorrer das aulas.

Quadro 3 – Diferentes formas de agrupamentos e sua vinculação com o aspecto da presença e/ou ausência da ludicidade

Categorias	Observações							Regências					T	
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12		
Atividades em dupla		X	X					X	X	XX	X	XX	9	
Atividades em grupo	X		X	X		X		XX	XX X		XX	X	12	
Atividades individuais	X	XX XX	X	X	XX	XX X	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	35
Atividades com o auxílio da professora	XX	XX XX X	X	XX XX		XX	X	X				X	17	
Atividades fora da sala de aula											X		1	

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

Foram selecionados, para compor as categorias de análise deste subtítulo, os episódios que apareceram com frequência no decorrer das 12 aulas. Ressalto que a categoria “atividades em grupo” engloba, também, momentos como rodas de conversa, nas quais, de maneira leve e informal, porém intencional, o conteúdo era discutido e problematizado com os alunos. Além disso, a categoria de “atividades com o auxílio da professora” contempla, ainda, momentos em que houve o acompanhamento individual de um determinado aluno em uma atividade diferenciada do restante da turma.

O que é mais interessante destacar na presente categoria de análise é que a configuração da sala de aula era modificada de acordo com as atividades que eram

desenvolvidas. Por exemplo: em momentos de atividades individuais, a professora regente da turma deixava os alunos sentados em fileiras, de igual modo ocorria nas atividades com o auxílio da professora – entretanto, quando a intervenção era feita com um aluno específico, este ficava no fundo da sala, separado dos demais.

Verifiquei, a partir do Quadro 3, que houve predominância de atividades individuais no decorrer das 12 aulas, entretanto, a principal diferença foi que, durante as regências, os momentos destinados a esse tipo de atividade não eram configurados em fileiras como de costume, mas, sim, num grande círculo, no qual os alunos, mesmo fazendo a atividade separadamente, tinham contato um com o outro. Além disso, a mesa da professora ficava de frente para os alunos, o que possibilitava uma visão geral da turma.

É interessante notar, a partir dos dados coletados, o quanto o tipo de atividade influencia no aprendizado individual e coletivo dos alunos e também como essas atividades intervêm na configuração da sala de aula. Além disso, percebi que as atividades em dupla, em grupos e fora da sala de aula foram as que mobilizaram maior mudança na configuração da turma, conforme esperado, e que essas atividades foram as que mais trouxeram uma proposta lúdica, auxiliando no aprendizado coletivo, assim como no envolvimento dos alunos. Nesse sentido, Andrade (2008) afirma que é necessária a busca por situações que favoreçam a integração entre as crianças, visto que esse é um momento rico de desenvolvimento humano e cognitivo. A exemplo dessa afirmação, trago um trecho de uma das observações:

A professora fez essa atividade juntamente com a turma, lendo os enunciados, perguntando a resposta e colocando-a no quadro. Entretanto, o que mais chamou minha atenção foi que, quando os alunos terminaram, não foi ela que corrigiu. Pediu para que eles, em duplas, corrigissem a atividade um do outro. Nunca havia visto a professora fazer algo parecido com essa dinâmica, contudo, percebi que foi um momento muito rico para a relação aluno-aluno. Funcionou da seguinte maneira: cada educando entregou sua folha para o colega e pegou a dele. Quando a questão estava correta, eles colocavam um símbolo de “certo”. Quando a questão estava errada, colocavam um “x” e escreviam a resposta certa. Foi a professora que os orientou a fazerem dessa maneira. (Trecho da aula 3)

Nas aulas seguintes, esse tipo de atividade se repetiu algumas vezes e, em todas elas, foi possível notar que era um momento muito produtivo. Além disso, as

atividades em grupo também proporcionaram interação e aprendizado coletivo entre os educandos. Selecionei uma delas, em que a professora dividiu a turma em cinco grupos para representarem os monumentos de Brasília – conteúdo que ela estava trabalhando há algum tempo com eles em sala de aula. Notei que o fato de eles terem feito uma atividade lúdica em grupo os deixou felizes em fazer algo em que puderam utilizar a imaginação e outros materiais além de lápis, borracha, caderno e livro. Eis algumas das produções:



Fonte: Atividade elaborada pela professora regente e desenvolvida pelos alunos

Não estou desconsiderando a importância da realização de atividades individuais, nas quais o aluno trabalha sozinho e a professora pode observar individualmente o desenvolvimento de cada um. Entretanto, realço a importância de haver a presença da ludicidade em pelo menos alguns desses momentos e acredito que, para que isso ocorra, é necessário um ambiente adequado e propício, que, a meu ver, é caracterizado pela não manutenção dos alunos enfileirados. Existem inúmeros aspectos a serem considerados em relação à ludicidade no aprendizado individual e coletivo, além das atividades e espaço físico; podemos destacar, por exemplo, a relação professor-aluno, que será abordada na categoria que se segue.

### **3.4 A relação professor-aluno como facilitadora do ensino e da aprendizagem – a influência da prática pedagógica**

Em se tratando da influência da prática pedagógica e da relação professor-aluno como facilitadora do ensino e da aprendizagem, irei apresentar, no quadro a seguir, os episódios em que foi possível notar, a partir da postura da docente, a

influência da prática pedagógica sobre a relação professor-aluno e sobre o uso e não uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Quadro 4 – A prática pedagógica e a relação professor-aluno

Categorias	Observações							Regências					T
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Postura didática diante do erro do aluno		X					X				X		3
Postura quanto à manutenção da “ordem” em sala		X			X	X	X	XX X	XX	X	XX	X	13
Intervenção diante das dúvidas dos alunos		XX X		X	XX		X	XX X	X	X			12
Postura durante explicação de conteúdo e atividade	X	XX	XX	XX	XX			XX	XX	X		X	15

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

Inicialmente, considero importante explicitar a que se refere cada uma das categorias mencionadas no Quadro 4. São elas: *na postura didática quanto ao erro do aluno*, na maioria das vezes, a professora agia de maneira impaciente, alterando a voz e chamando a atenção do educando em público; *na postura quanto à manutenção da “ordem” em sala*, a regente exigia silêncio sempre e não permitia que os alunos se levantassem em momentos indevidos; *na intervenção diante das dúvidas dos alunos*, frequentemente a mestra não explicava o conteúdo que as crianças tinham dúvida e ela mesma dava a resposta, não os instigando a pensar, por fim, *na postura durante explicação de conteúdo e atividade*, a professora explicava de maneira complexa e, caso houvesse dúvida, muitas vezes ela ignorava.

O Quadro 4 evidencia temas que apareceram no decorrer das aulas nas quais foi possível analisar a prática pedagógica e, claro, a relação professor-aluno. Notei que a postura da professora quanto ao erro era de expor o aluno e colocá-lo numa situação de desconforto diante da turma. A própria frequência (3) parece revelar o receio que os aprendizes tinham em se expor diante da turma, certamente por saberem a reação da mestra<sup>5</sup>. Seguindo a mesma lógica, sua postura quanto à “ordem” em sala de aula era pautada pelo silêncio absoluto durante a realização de todas as atividades, foi o que atestou a frequência absoluta (13). A relação professor-aluno, nesse momento, ficava truncada, assim como as interações aluno-aluno, explicitamente proibidas. Sobre esse assunto, Leal (2005) enfatiza a importância de o professor alfabetizador estar atento às várias configurações que pode adotar em sala de aula (duplas, trios, pequenos grupos), a fim de assegurar as interações e, por consequência, uma aprendizagem mais significativa.

Não podia ser diferente, visto que verifiquei uma estabilidade nos dispositivos acionados pela professora; no concernente às dúvidas que surgiam durante a realização das atividades, a mestra assumia uma posição de ignorá-las ou, então, dava a resposta pronta, sem levar, portanto, as crianças a refletirem. Computei 12 momentos em que esse encaminhamento ocorreu, considerando os relatos que se constituíram em fonte de análise nesse estudo. Por fim, em relação a sua postura durante a explicação de atividades, foi possível notar o reflexo de uma metodologia extremamente tradicional. A forma como ela ensinava e explicava o conteúdo se dava de maneira automatizada, sem interação com os alunos. Seu planejamento de ensino e suas formas de avaliação (das aprendizagens) eram centrados apenas no conteúdo e pautados pela meritocracia. Tais encaminhamentos pareciam revelar o objetivo de assegurar certo perfil da turma, idealizado pela mestra, obtendo, dessa forma, uma eficácia no processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, como pondera (FARIAS, 2011):

O que os professores têm em mãos para dar início a este trabalho? Alguns livros didáticos (que em sua maioria contêm sugestões de planos de trabalho), cópias de planos anteriores, bem como formulários e planilhas para serem preenchidos durante a sessão de trabalho. (p.114)

---

<sup>5</sup> Os termos docente, professora, mestra e regente, neste trabalho, são expressões sinônimas

Logo, é necessário levar em consideração que, apesar de todas as questões já mencionadas, a professora procurava cumprir, com excelência, seu papel de explorar o conteúdo curricular e assegurar uma aprendizagem “padrão”. Por vezes, comparava o rendimento de seus alunos com os de outras turmas da instituição. Realçou algumas críticas de práticas que priorizavam a ludicidade, a brincadeira e que, no final do processo, não alcançavam um resultado pertinente com o ano-ciclo trabalhado.

Apesar de todas as adversidades e dificuldades que surgiam no dia a dia em sala de aula, a professora demonstrava seu esforço em garantir que seus alunos fossem aprovados com louvor, mesmo que isso se limitasse à questão cognitiva. Cabe ressaltar que, por conta desse desespero por querer fazer com que todos os alunos aprendessem, ela acabou adotando uma postura autoritária e hierárquica em sala de aula. Um exemplo disso era a extrema necessidade de que a turma estivesse “em ordem” o tempo inteiro, como foi possível notar no Quadro 4. Os alunos não podiam se levantar, conversar, rir, cantarolar e nem, ao menos, virar para o colega para pedir algo emprestado. Tamanha exigência e rigor eram totalmente infundados em se tratando de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I. Segue observação por mim realizada durante uma aula observada:

A questão de a professora exigir silêncio o tempo inteiro também remetia muito ao extremo do tradicional. Acredito que é necessário manter ordem e estabelecer limites em sala de aula, mas eles são crianças. Essa rotina muito “presa” acabava tornando a aula ainda mais maçante. (Trecho da aula 2)

Sem sombra de dúvidas, é importante manter a ordem e a organização em sala de aula, contudo, é imprescindível lembrar que todos precisam de momentos de descontração, especialmente crianças. Justamente por isso, os momentos assinalados no Quadro 4, relativos à manutenção do silêncio, da ordem em sala de aula durante as regências, marcaram um posicionamento meu: busquei deixar os alunos livres, mesmo que isso gerasse uma “pequena desordem”, porquanto acredito que momentos como esses são necessários. Ademais, diferentemente da professora regente, busquei adotar uma postura menos autoritária e mais receptiva em relação aos erros e dúvidas dos alunos, além de problematizar as explicações de maneira lúdica e divertida.

Diante de todas essas questões apresentadas, a relação professor-aluno entre a docente e os educandos ficou prejudicada, pois tal tradicionalismo acabou afastando um pouco os alunos. A relação deles para com ela passou do respeito e acabou se traduzindo em medo. Muitas vezes, evitavam perguntar algo ou tirar alguma dúvida, porque sabiam que, ou seriam ignorados, ou agredidos verbalmente. Meu objetivo aqui não é entrar na tão polêmica questão da afetividade, tampouco defender abraços e carinhos entre professor e aluno. Entretanto, como antes mencionado, a turma em questão era de 2º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, crianças de aproximadamente 8 anos de idade. Não se pode exigir que eles se portem como robôs em sala de aula. É necessário que o professor tenha para com os aprendizes uma relação de compreensão e tolerância, muitas vezes isso já é suficiente para que os educandos sintam que têm uma boa relação com seu professor. Um exemplo disso é o diálogo abaixo (trecho em que identificamos os aprendizes apenas com a primeira letra de seus nomes, a fim de preservar suas identidades) extraído de uma das aulas:

- L.P: Tia, você vai trabalhar aqui na escola?
- Eu: Ah, só se eu conseguir passar no concurso... E mesmo assim vai ser difícil eu conseguir vir para essa escola. Iria demorar um pouco...
- J: Quanto tempo, tia?
- Eu: *lh*, alguns anos...
- L.P: Não tem problema, tia, você dá aula para gente no 5º ano!
- A.L: Tia, não vai embora não!
- L.P: Por favor, fica aqui ano que vem!
- M.E: Tia, nós te amamos!
- A.L: É, tia! A gente vai sentir saudade! Deus te proteja, tia Izabela!
- Eu: Eu também vou sentir muita saudade de vocês!
- J: Vem visitar a gente pelo menos, tia!
- Eu: Pode deixar que eu venho!
- L.P: Ah não, tia... Seja nossa professora!

Esse diálogo foi extraído da última aula em que acompanhei a turma e retratou o momento em que me despedi dos alunos. Acredito que todo esse carinho que as crianças demonstraram se deu graças à prática que busquei desenvolver durante minhas regências e à postura que adotei para com eles no decorrer das aulas. O fato de eu ter levado a presença da ludicidade para a rotina deles enquanto estive em frente da turma, proporcionou-nos uma relação melhor, de interação e aproximação, haja vista que, como afirma Bernardelli (2015), em concordância com

Andrade (2008), “quando o professor inicia um trabalho com propostas lúdicas, ele também deve brincar. O lúdico é o espaço de estar com as crianças.” (p.25). Por isso, é possível notar que a prática pedagógica influencia diretamente na relação professor-aluno e a ludicidade pode (e deve) ser um “ingrediente” imprescindível nesse processo marcado pela relação professor-aluno-objeto de conhecimento.

Como minha pesquisa esteve centrada no segundo ano do ciclo I, os campos da alfabetização e do letramento ganharam realce, visto que se trata do “ciclo da alfabetização”. Pensando nesse aspecto, passarei a focar, especificamente, tais eixos com o aspecto da ludicidade, ou seja, foi possível verificar, a partir das observações, bem como das regências, a presença da ludicidade no trabalho com a linguagem?

### 3.5 Ludicidade e letramento na turma acompanhada

No que diz respeito à ludicidade e ao letramento, no quadro a seguir, é possível observar os momentos em que o letramento se fez presente nas observações e nas regências.

Quadro 5 – Atividades envolvendo o letramento e a (não) ludicidade

Categorias	Observações							Regências					T
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Produção de textos	X					X		X	X	X		X	6
Exercícios de interpretação de textos	X	X		X		XX	X						6
Trabalho com gêneros textuais	X				X	X	X	X	X	X		XX	9

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

Conforme aponta o Quadro 5, no decorrer das 12 aulas, foram detectados três tipos de trabalho com o letramento em sala de aula: a partir da exploração de gêneros textuais, por meio de produção de texto e por meio de interpretação de

texto, que possibilitaram aos alunos o desenvolvimento nesse eixo de ensino de língua. Ainda assim, o número de vezes em que esses episódios ocorreram de maneira lúdica foram pouco expressivos, especialmente em se tratando das observações; esses processos ocorriam, na maioria das vezes, de maneira automatizada e tradicional, remetendo a métodos de memorização, codificação e decodificação. Esse dado é preocupante, visto que, como aponta Soares (2004)

(...) a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Assim, é extremamente necessário que o professor dos anos iniciais se preocupe não somente em alfabetizar seus alunos, mas, também, em letrá-los e, preferencialmente, de maneira lúdica. Um dos episódios assinalados no Quadro 5 diz respeito a uma aula (aula 5) onde a professora trabalhou com os alunos o gênero textual “receita”. Inicialmente, a ideia da regente foi muito boa, pois não somente explicou para os alunos o que era uma receita, como, também, executou com eles o processo em sala de aula fazendo um brigadeiro para a festa dos aniversariantes do bimestre, que aconteceu naquele dia. Foi um momento atípico, diferenciado e que provocou o interesse dos aprendizes, entretanto, a maneira como esse momento foi explorado poderia ter sido mais lúdica e dinâmica e contado mais com a participação dos alunos, haja vista que foi a professora quem fez toda a receita, apenas mostrando para os educandos como se dava aquele processo.

Em virtude desse episódio, busquei, em uma das regências – também assinalada no Quadro 5 –, explorar com os alunos mais um gênero textual, mas, dessa vez, de maneira mais dinâmica. Na aula 12, trabalhei com as crianças o gênero textual música e procurei fazer isso recorrendo à ludicidade. Na ocasião, puderam cantar, dançar, se divertir, para, somente depois, escrever a música em si e aprender sobre sua estrutura. O interessante é que o letramento abre um leque

imenso de possibilidades para que haja uma completa imersão nos recursos lúdicos, já que existem inúmeros jogos didáticos capazes de auxiliar nesse processo.

É interessante ressaltar que, embora a professora regente tivesse a preocupação em trabalhar com os alunos os gêneros textuais – que são cruciais no processo de letramento –, essa exploração ainda se dava de maneira tradicional e mecanizada, essencialmente por meio de pseudotextos os quais não circulam socialmente, ou seja, que não fazem parte de maneira significativa do cotidiano e da vivência dos educandos. A seguir, um trecho extraído da sexta aula, na qual estava sendo trabalhado o gênero poema.

ONDE FICA ESSE LUGAR?

Fico sempre **assentada**.  
**Panada** no jardim a pensar:  
 Onde vão as **fileiras** de formigas?  
 Onde **ficam** depois de tanto andar?

Carregando **folhinhas** partidas,  
 Bichinhos mortos e **frutas** picadas,  
 Andam, **andam** sem parar!  
 Onde **guardam** tantas coisas?  
 Onde fica esse lugar?

Grça Battucci

Autoavaliação – Minha leitura foi:  ótima.  muito boa.  
 boa.  regular.

1) Marque as respostas corretas de acordo com o texto:

a) Os insetos que aparecem no texto são:

borboletas.  formigas.  lagartas.

b) O que os insetos da história carregam?

Os insetos carregam folhinhas, bichinhos mortos e frutas picadas.

c) Onde você acha que vão as fileiras de formigas?

Elas vão parar mais folhas.

Fonte: Texto: Graça Boquet, Atividades: Professora regente

Mais uma vez, o gênero não parecia ser um objeto de conhecimento em si, mas se prestava a trabalhar outros eixos do ensino de língua, nesse caso, a compreensão textual. Em se tratando dessa atividade, predomina, como já frisei nessa sistematização, perguntas de fácil localização, com exceção da última, que remete à opinião dos alunos. Neste momento, considero interessante retomar a segunda seção do Referencial Teórico deste trabalho, onde trato a respeito de alfabetização e letramento, para problematizar a questão do uso do texto como pretexto para explorar outros eixos de ensino de língua e, mais, para destacar que o trabalho com compreensão neste caso que acabo de mencionar se limitava, essencialmente, a questões de fácil localização. Ainda a esse respeito, ao defenderem o letramento como o uso competente da linguagem escrita e oral

presentes nos mais diversos gêneros textuais pelo sujeito, alguns autores como Soares (2003) e Albuquerque (2007) reconhecem que não dá para sustentar mais nas escolas a prática ancorada em textos artificializados que em nada têm a ver com a dimensão social da escrita.

Só durante as regências, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar atividades mais lúdicas com vistas à construção do conhecimento no campo da linguagem. Tive total apoio da professora para explorar uma proposta diferenciada, entretanto, pairava uma representação, por parte da mestra, de que aquele momento era de descontração, de brincadeira, não de aprendizado, postura que me inquietava fortemente.

### 3.6 O impacto da presença e ausência da ludicidade na apreensão das propriedades da escrita alfabética

Na categoria de análise que trata do impacto da ausência e da presença da ludicidade na apreensão das propriedades da escrita alfabética, irei apresentar, no Quadro 6, quais foram os episódios que se fizeram presentes com maior frequência, tanto nas observações quanto nas regências, relacionados a esse tema e que influenciaram, de alguma forma, o processo de alfabetização dos educandos. Além disso, irei ainda expor e comentar alguns desses episódios mais adiante nesta mesma seção.

Quadro 6 – Atividades de apreensão da escrita alfabética

Categorias	Observações							Regências					T
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Desenvolvimento da consciência fonológica	X			X		XX X	X		X	X		X	9
Jogos de Alfabetização								X	X				2
Atividades que remetem à escrita alfabética	X	X		XX		X	X				X	XX	9

A= Aula; T= Total

Fonte: Autoria própria

O Quadro 6 apresenta as categorias presentes nas aulas analisadas que contemplaram a apreensão das propriedades do sistema de escrita alfabética. A partir de todas as aulas em que pude acompanhar a professora regente, notei que o processo de alfabetização em si era sua principal meta e preocupação. Para ela, o importante era que, de fato, seus alunos soubessem ler e escrever com excelência. Justamente por isso, acredito que esses aspectos foram contemplados em sua prática ao longo das observações. Entretanto, é preciso enfatizar o encaminhamento, as formas de intervenção adotadas pela professora para alcançar tal objetivo.

Conforme frisei, a mestra costumava recorrer à atividade do ditado, explorava textos cartilhados e, claro, várias atividades avulsas, propostas por meio de folhas xerocadas. Meu objetivo aqui não é questionar a eficácia desses recursos, pois pude observar que, de fato, os alunos se apropriaram da escrita e da leitura. Minha preocupação é, na realidade, o não retorno aos antigos métodos de alfabetização, marcados por um engessamento das práticas e das etapas de aprendizagem. No exemplo que segue, extraído de uma atividade realizada na segunda observação, foi possível notar que havia uma proposta pautada em exercícios de treinos desprovidos de maior reflexão.



Fonte: Autoria da professora regente da turma

Exercícios como o do exemplo acima eram constantes em sala de aula durante as observações, enquanto o número de episódios com recorrência à

ludicidade foram pouco expressivos no caso do trabalho com jogos e apareceram somente durante as regências. O interessante é que a alfabetização, assim como o letramento, abre um leque imenso de possibilidades para que haja uma completa imersão nos recursos lúdicos, já que existem inúmeros jogos didáticos, como caça-palavras e cruzadinhas, que são instrumentos riquíssimos para auxiliar uma criança em seu processo de apreensão da escrita alfabética e foram justamente esses recursos que apareceram durante as regências das aulas oito e nove. O uso de simples jogos, como os que acabei de mencionar, fizeram total diferença no interesse e estímulo dos alunos durante a realização das atividades, ou seja, sem grandes esforços foi possível levar a ludicidade para dentro da sala de aula e para esse processo especificamente.

Além da ausência de ludicidade durante as atividades desenvolvidas pela professora regente da turma relacionadas à apreensão da escrita alfabética, havia ainda diversos traços que remetiam a um ensino tradicional e engessado, o que é ainda mais preocupante. A exemplo disso, cito a aula sete, em que a mestra realizou com a turma um ditado e, como se não bastasse, premiou com doces aqueles alunos que acertaram as palavras. A maneira como o ditado foi feito também é uma questão que precisa de atenção, haja vista que a professora falava as palavras exatamente da maneira como elas eram escritas, não como eram pronunciadas, interferindo, assim, no desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

Meu intuito não é desvalorizar o trabalho pedagógico e valorizar somente uma alfabetização pautada na ludicidade, até porque, nesse sentido, Kishimoto (2003) afirma que o “trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.” (p.37 e 38). Entretanto,

na alfabetização, eles podem ser poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (ALBUQUERQUE, 2009, p.13 e 14)

Justamente por isso, concluo este capítulo pontuando, mais uma vez, a defesa que fiz durante todo o estudo: que a ludicidade é uma forte aliada no

processo de alfabetização, já que crianças não deixam de ser crianças por estarem no ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a infância é um período importante na vida de qualquer pessoa, bem como a alfabetização é um processo marcante na trajetória escolar do aprendiz. Leal, Albuquerque e Leite (2005) afirmam que é de suma importância buscar estratégias diversificadas durante o processo de alfabetização, visto que estamos lidando com crianças e esse fato não pode ser desconsiderado. Diante disso, foi possível notar, durante a presente pesquisa, que a ludicidade pode ser uma considerável ferramenta para auxiliar nesse processo, entretanto, esse ainda não é um recurso presente na prática de todos os professores que trabalham em classes de 1º, 2º e 3º anos. Logo, busquei analisar o impacto causado pela ludicidade – presente ou não na prática pedagógica – no processo de alfabetização dos alunos.

A partir desse estudo, pude ratificar sua relevância em diversos aspectos. Inicialmente, no que diz respeito ao campo científico, já que as Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA propõem um eixo denominado “Alfabetização, Letramento e Ludicidade”, ou seja, essa é uma proposta real para as instituições da rede pública de educação de todo o país. Logo, é importante observar se, de fato, as escolas da rede pública de ensino têm buscado fazer essa articulação. Além disso, esse é um tema que diz respeito aos alunos, pois, quanto mais pessoas se interessarem em buscar estudos que agreguem a ludicidade nos processos de ensino, mais isso se tornará real em suas rotinas em sala de aula. O professor e sua prática pedagógica também foram contemplados nessa pesquisa.

Um aspecto relevante a ser mencionado é que, de acordo com Morales (2004), “...o tão pesquisado professor ideal não existe. Há muitos traços associados ao bom professor, mas não é imprescindível ter todos eles. Além disso, há também muitos tipos de alunos e de situações” (MORALES, 2004. p.30), ou seja, o que acontece em sala de aula não deve partir de uma prática engessada, tal como defendi durante toda essa sistematização.

É importante frisar que, apesar de o autor afirmar a inexistência do professor perfeito, faz-se necessário que o docente busque constantemente aspectos que aprimorem sua prática em sala de aula, a fim de proporcionar a melhor educação possível aos seus alunos, que, ainda de acordo com Morales (2004), possuem

singularidades, o que torna o papel do professor de se reinventar ainda mais relevante, principalmente em se tratando do ciclo de alfabetização.

Barreto (2010) afirma que nunca foi tão difícil ser professor como é nos dias de hoje, considerando que, além das novas incumbências e responsabilidades que surgiram juntamente com a atualidade, cabe a ele, ainda, "...criar condições que o habilitem para o diálogo, o que passa pela sua disposição de conhecer a cultura dos alunos e de desenvolver alguma empatia em relação a ela, a fim de que possa se comunicar com a turma", conforme Barreto (2010, p.15). Como se não bastasse, faz-se necessário, também, que o professor "...esteja apto a fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles". (BARRETO, 2010, p.15).

É possível refletir acerca de inúmeros aspectos a partir desse pequeno trecho que acabo de citar. De que adiantaria escrever uma pesquisa inteira cobrando práticas e posturas dos docentes se eles também não fossem contemplados como profissionais? É sabido que, muitas vezes, o professor entra em sala de aula com a melhor das intenções, entretanto, são tantos os desafios enfrentados diariamente que nem sempre é possível executar seu trabalho da maneira que se idealizou. Entretanto, faz-se necessário o caminhar, um passo de cada vez, ainda que esses passos sejam curtos e lentos. O importante é que o docente busque sempre estabelecer, em sua sala de aula, condições que oportunizem aos alunos aprendizagens significativas, assim como afirma Barreto (2012), por mais difícil que isso seja. A ludicidade está presente na infância. Basta que o professor dê aos alunos a oportunidade para que eles se expressem e sejam crianças em sala de aula, assim ela estará presente também na alfabetização.

Por isso, minha proposta, por meio da realização deste estudo, é justamente que mais professores e instituições busquem agregar o lúdico às suas rotinas de ensino em sala de aula, visto que foi possível notar, a partir dos dados analisados, o quanto a ludicidade pode ser relevante para os alunos, melhorando diversos aspectos no que diz respeito a sua aprendizagem.

O objetivo geral e principal deste trabalho foi justamente analisar qual a contribuição da ludicidade como mediadora dos processos de ensinar e aprende na alfabetização. Por meio da pesquisa que desenvolvi, baseada nesse objetivo, foi possível observar resultados no que tange primeiramente à prática da professora,

que, predominantemente, não fez uso da ludicidade durante sua prática, e também no que diz respeito às intervenções lúdicas – presentes nas regências que ministrei durante as observações e que também foram analisadas –, que influenciaram os alunos em diversos aspectos no que tange ao processo de aprendizagem, além de impactarem também fatores relacionados ao interesse e desenvolvimento completo dos alunos, tanto individual quanto coletivamente, reiterando a importância de uma prática pedagógica lúdica durante o período de alfabetização.

Diante disso, friso, novamente, que os aspectos aqui ponderados podem ser muito relevantes no campo de pesquisas dentro da academia, sinalizando para estudos que podem vir a ser desenvolvidos no futuro aperfeiçoando o que se iniciou com este presente trabalho, a fim de contribuir tanto cientificamente quanto na prática, ou seja, na rotina de professores e alunos inseridos nesse contexto.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Pensar sobre as perspectivas futuras é um tanto quanto complexo. Diria que somos incitados a tomar decisões muito importantes cedo demais. Durante toda a vida é assim e em relação à carreira profissional não seria diferente. Ainda muito jovens, precisamos escolher aquilo que faremos para o resto da vida, que escolha difícil. Entretanto, considero-me privilegiada nesse aspecto. É claro que, como qualquer pessoa normal, tive, sim, minhas dúvidas e anseios em relação a minha profissão. Contudo, sempre tive muita convicção de que meu futuro seria como professora.

Com todo respeito que tenho a Paulo Freire que tem uma posição totalmente contrária a minha, acredito que determinadas carreiras são como dons, você nasce com aquilo. Não que tenha nascido professora, de fato não nasci, irei me tornar. Mas, a meu ver, o dom contribui significativamente nesse processo. Não tenho a intenção de “romantizar” a profissão do docente, porque sei os inúmeros desafios que são enfrentados diariamente em sala de aula, contudo, acredito que, se você ama aquilo que faz e exerce seu trabalho com dedicação, tudo faz mais sentido e se torna mais prazeroso. Certamente, todos podem se esforçar e se dedicar para alcançar algo que almejam, entretanto, existem aqueles que nascem para ser médicos, nascem para ser advogados, nascem para ser pastores. Eu nasci para ser professora. Essa é a única certeza que tenho em relação a minha vida profissional.

Entretanto, apesar desta fala, considero importante frisar que não estou me prendendo e nem ao menos focando neste discurso hegemônico acerca do “dom”, o que eu quero mesmo enfatizar é que acredito piamente na importância da formação e da profissionalização para o exercício da prática, especialmente em se tratando da docência. É justamente por isso que me considero privilegiada, porque, desde cedo, por saber qual profissão gostaria de exercer, tive a oportunidade de buscar alcançar uma formação de qualidade para vir a ser uma profissional competente e capacitada.

É por isso que minha principal perspectiva profissional é estar dentro de sala de aula, mais especificamente trabalhando com alfabetização e, se possível, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental I. Pensando, hoje, é isso que me deixaria realizada profissionalmente. A educação é, sem sombra de dúvidas, uma área que enfrenta grandes obstáculos e os profissionais da área lidam diariamente

com desvalorização, más condições de trabalho, salário injusto, dentre outras questões, porém, precisamos de pessoas dispostas a encarar essas dificuldades e lutar por um futuro melhor para a educação, e esse é o meu anseio no momento.

O tema que escolhi para o meu Trabalho de Conclusão de Curso não foi à toa. De fato, a ludicidade no processo de alfabetização é o que mais desejo pesquisar e, mais do que isso, trabalhar em sala de aula. Meu desejo é conseguir me especializar e melhorar a cada dia para desenvolver esse trabalho que acredito ser extremamente importante e impactante para as crianças.

Entretanto, embora minha grande paixão seja a alfabetização, também tenho grande admiração pela EJA, Educação de Jovens e Adultos. Certa vez, cursei uma disciplina durante minha graduação que me permitiu o contato com uma turma dessa modalidade de educação. Fiquei bastante impactada e também gostaria muito de atuar nessa área caso tenha a oportunidade, até porque, nada impede o trabalho de alfabetização na EJA (hoje EJAII: Educação de Jovens, Adultos e Idosos).

Diante disso, assim que concluir minha graduação, não pretendo, por incrível que pareça, ingressar imediatamente em uma pós-graduação. Inicialmente, pretendo trabalhar em escola, seja privada ou pública – para qual pretendo prestar concurso – para conhecer melhor e mais de perto a realidade e todas as áreas. Quero explorar cada um dos meus campos de interesse e descobrir o que, de fato, quero fazer para, só então, buscar uma especialização voltada para a área que escolher atuar. Por enquanto, tudo que sei é que nasci para ser professora. Essa é a única certeza que tenho em relação a minha vida profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Conceituando alfabetização e letramento.
- ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 57-64, maio/2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Trabalho Docente e Modelos de Formação: Velhos e Novos Embates e Representações**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2010.
- BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa Alves. **A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares**. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A criança no ciclo de alfabetização. 2015
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006, 33 - 45.
- BRANDÃO, A.C.P.A.; FERREIRA, A.T.B.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. **Jogos de Alfabetização**. Recife, Pernambuco: MEC e UFPE/CEEL, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na Sala de Aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos Brincar de Construir as Nossas e Outras Histórias. Ano 02. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos Brincar de Reinventar Histórias. Ano 03. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012c.
- CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, v. 4, n.º 4, p. 97-104, 2003.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Práticas de leitura e escrita no 1º ciclo: desafios do alfabetizar letrando**. Brasil: GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, 2007
- FARIAS, I.M.S; SALES, J.O.C.B; BRAGA, M.M.S.C; FRANÇA, M.S.L.M. **Didática e Docência aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.; LEITE, T.M.R. **Jogos**: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In. Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética. 2005

LUCKESI, Cipriano. **Brincar**: o que é brincar? Site Cipriano Luckesi. Disponível em: < <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> > Acesso em: 6 set 2016

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 5.ed. Tradução Gilmar Saint Clair Ribeiro. São Paulo: Loyola, 2004.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. 2005-2007.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. Brasil: Belo Horizonte, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

## APÊNDICES

### **Roteiro para tratamento dos dados**

1. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula.
2. A influência do material pedagógico e das atividades com e sem ludicidade no interesse e estímulo dos alunos.
3. Atividades com e sem a presença da ludicidade e a articulação com as diferentes formas de agrupamentos
4. A relação professor-aluno como facilitadora do ensino e da aprendizagem – a influência da prática pedagógica.
5. Ludicidade e letramento na turma acompanhada.
6. O impacto da ausência e da presença da ludicidade na apreensão das propriedades da escrita alfabética.