



A INSERÇÃO DE RECURSOS LÚDICOS COMO PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE INCLUSION OF PLAYFUL RESOURCES AS A PROPOSAL FOR PROMOTING READING AND WRITING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Juliana Vargas Silva ¹

Lovani Volmer ²

Resumo: A prática pedagógica é permeada de desafios e, neste sentido o planejamento de atividades deve levar em conta a diversidade de estudantes, suas necessidades e desejos. Documentos orientadores da educação direcionam sobre aspectos que precisam ser observados em toda a educação básica e sinalizam a importância de se manter o caráter lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo, de natureza qualitativa, busca trazer dados do campo empírico, através da observação e experimentação, refletindo sobre a práxis do professor e a utilização de propostas pedagógicas lúdicas que incentivam a oralidade, leitura e escrita. A ludicidade leva em conta as características da infância e torna o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Olhar para as crianças e suas singularidades é o primeiro passo para pensar atividades desafiadoras e que proporcionem uma participação ativa. Os estudantes demonstram maior interesse pelas atividades lúdicas.

Palavras-chave: Anos iniciais. Infância. Lúdico. Prática pedagógica.

Abstract: Pedagogical practice is permeated with challenges and, in this sense, planning activities must take into account the diversity of students, their needs and desires. Education guiding documents provide guidance on aspects that need to be observed throughout basic education and signal the importance of maintaining the playful nature in the early years of elementary school. This article, of a qualitative nature, seeks to bring data from the empirical field, through observation and experimentation, reflecting on the teacher's praxis and the use of playful pedagogical proposals that encourage orality, reading and writing. Playfulness takes into account the characteristics of childhood and makes the learning process more pleasurable and meaningful. Looking at children and their uniqueness is the first step in thinking about challenging activities that provide active participation. Students show greater interest in recreational activities.

Keywords: Early years. Infancy. Playfull. Pedagogical Practice.

-
- ¹ Mestranda do PPG de Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale, licenciada em Pedagogia pela mesma universidade, Especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações também pela Universidade Feevale, Bacharel em Administração de Empresas pela Unisinos. Atualmente é professora da rede municipal de ensino de um município da região metropolitana de Porto Alegre. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3310178226079126>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5176-2160>. E-mail: juvargasrs@gmail.com
 - ² Doutora em Letras e professora na Universidade Feevale. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473440605906520>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-1005>. E-mail: lovaniv@feevale.br

Introdução

Pensar a prática pedagógica, implica, necessariamente, pensar na diversidade de estudantes presentes na sala de aula e, a partir disso, construir um planejamento pedagógico alinhado com as necessidades e desejos dos estudantes. Considerado como uma etapa indispensável, o planejamento consiste na organização das atividades que serão desenvolvidas ao longo do processo de ensino aprendizagem, prevendo também a sua revisão e readequação sempre que necessário.

Documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam sobre aspectos que precisam ser contemplados e observados em todas as etapas da educação básica e sinalizam a importância de se manter o caráter lúdico nas atividades propostas ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, este artigo tem como propósito trazer dados do campo empírico, através da observação e da experimentação, para refletir sobre a práxis do professor, buscando discutir sobre a utilização de propostas pedagógicas lúdicas que incentivam a oralidade, leitura e escrita de todos os estudantes. O campo de pesquisa concentrou-se em uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, cujo espaço é ocupado por crianças. Neste sentido, a ludicidade, enquanto estratégia de ensino, leva em conta as características da infância, que se revelam na espontaneidade e criatividade destes sujeitos.

Percebe-se que, de modo geral, é a partir da escola que o aluno tem um contato maior com a leitura e com os diferentes gêneros textuais, sendo atribuição do professor mostrar aos estudantes o funcionamento da língua. Dados extraídos da 5ª edição do informativo Retratos da Leitura no Brasil, publicado no ano de 2020, revelam que, na faixa etária dos 5 aos 10 anos de idade, onde se encontram os estudantes da turma objeto deste estudo, a indicação de leitura do último livro lido pelos estudantes partiu da recomendação de algum professor (a), o que revela a importância do educador no incentivo e na formação dos sujeitos leitores.

Desta forma, entende-se que, a utilização de propostas diversificadas, para além do livro didático, tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo para as crianças. Olhar para as crianças e suas singularidades, reconhecendo-as como sujeitos de direito, é o primeiro passo para pensar atividades desafiadoras e que proporcionem uma participação ativa dos estudantes.

Metodologia

Este estudo é compreendido como sendo de abordagem qualitativa, apresenta como metodologia a pesquisa bibliográfica e tem no campo empírico a fonte para coleta dos dados. A pesquisa qualitativa utiliza o ambiente natural como fonte para coleta de dados, existindo uma relação direta entre o mundo real e o sujeito (Prodanov; Freitas, 2013). Dessa forma, os dados são obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada e retrata o ponto de vista dos participantes (Lüdke; André, 2018). Os dados do campo empírico foram coletados no segundo semestre de 2022 em uma turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em uma cidade na região do Vale dos Sinos-RS.

Infância, ludicidade e educação: possibilidades do fazer pedagógico docente

A infância é a etapa da vida que tem início no nascimento e segue até os doze anos de idade incompletos. Ao longo deste período a criança passa por diferentes fases em seu desenvolvimento. Cabe observar que o ingresso da criança no ensino fundamental ocorre aos seis anos de idade e que seu processo de desenvolvimento está em maturação.

A compreensão de como o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem ocorrem despertaram e ainda despertam o interesse de vários pesquisadores. Neste sentido, destaca-se que as contribuições teóricas de Jean Piaget, Vygotsky e Wallon são uma referência para a área da

educação, possibilitando ao educador compreender como este desenvolvimento ocorre, a fim de auxiliar os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Para auxiliar na compreensão deste entendimento, recorre-se aos estudos de Piaget que dimensionam o desenvolvimento em etapas

O desenvolvimento cognitivo compreende quatro estágios ou períodos: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), o pré-operacional (2 a 7 anos), o estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e, por último, o estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 anos em diante). Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas. Os novos estágios se distinguem dos precedentes pelas evidências, no comportamento, de que a criança dispõe de novos esquemas, com propriedades funcionais diferentes daquelas observadas nos esquemas anteriores (Palangana, 2015, p. 21).

O conhecimento desta teoria, por parte dos professores, revela-se importante, uma vez que, a compreensão destas fases possibilita que diferentes estratégias pedagógicas sejam adequadas, contemplando o entendimento do período que a criança está passando. Neste sentido, os processos de ensino devem considerar a criança e o seu desenvolvimento.

É preciso considerar também, a partir dos estudos de Vygotsky que a criança, desde o nascimento, já está aprendendo e que, “[...] toda situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança” (Palangana, 2015, p. 107).

Vygotsky defende que o ambiente social exerce um fator muito importante no desenvolvimento cognitivo, sendo as trocas sociais e a linguagem fundamentais para que este desenvolvimento aconteça. Ele aponta que o sistema linguístico, onde se associa o nome a um objeto é um fator muito importante na construção e organização dos processos mentais.

É por meio das diferentes linguagens, sejam elas: verbal, corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, a digital que as práticas sociais ocorrem. Assim, ao interagir com outras pessoas e com o mundo que a rodeia, a criança vai se constituindo como ser social. Neste sentido, observa-se a importância da cultura letrada, pois garante aos sujeitos maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018).

Reafirma-se que é na escola que, normalmente, o aluno tem um contato maior com a leitura e com a possibilidade de se familiarizar com diferentes gêneros textuais, sendo papel do professor proporcionar aos estudantes estas descobertas, corroborando para o entendimento de que existe uma diversidade de produções orais e que elas estão ligadas a mensagem que queremos transmitir (Marcuschi, 2005).

Neste sentido, Rangel (2012, p.123) salienta que “[...] uma das tarefas da escola é ampliar o contato da criança com a cultura escrita, é fundamental que proporcione uma diversidade de situações e uma variedade textual [...]” Esse entendimento é ampliado a partir da percepção de Cagliari (1995, p.148) ao explicar que “Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver. A leitura é a realização do objeto da escrita. [...]”.

A observação das situações vividas no cotidiano escolar, revelam que as práticas pedagógicas, em alguns casos, ainda seguem a lógica da transmissão do conhecimento pelo professor. O conteúdo é transmitido ao estudante e este o reproduz de maneira automática, sem despertar a criatividade e a curiosidade (Becker, 2012).

Tal perspectiva vai ao oposto do que os documentos orientadores da educação sinalizam como possibilidades do fazer pedagógico que deve levar em conta as infâncias e a sala de aula. Corroborando para este entendimento, extrai-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, apresentadas pelo Parecer 11/2010 do Conselho Nacional de Educação que

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhe garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos [...] (Brasil, 2010, p.21).

Ampliando o entendimento sobre os documentos referência na área da educação, observa-se a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a confirmação do direcionamento para os anos iniciais do ensino fundamental no sentido de promover situações lúdicas, como exposto a seguir

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2018, p.57-58).

O fazer pedagógico no ambiente escolar deve favorecer a cultura infantil, valorizar as trocas de conhecimento entre os participantes e permitir que as crianças tenham liberdade para expressar suas emoções, suas formas de ver e significar o mundo, auxiliando na construção da autonomia (Nascimento, 2007).

Assim, ao pensar na sala de aula do 3º ano dos anos iniciais, observa-se que este espaço é ocupado por crianças e, assim sendo, os aspectos que envolvem a ludicidade devem estar presentes, garantido às crianças uma aprendizagem que leve em conta as características da infância. Dessa forma, recorre-se a Rau (2020, p. 47) para auxiliar nesse entendimento, pois ele aponta que “A atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade contribuem para a transformação da concepção tradicional de ensino e propõe a ludicidade como forma de ensinar e aprender”.

A partir da constatação de que o lúdico não é uma prática constante na sala de aula, considera-se oportuno refletir sobre a observação de Nascimento (2007) que demonstra exatamente o que se observa no espaço escolar, ou seja, a ludicidade nos anos iniciais não é a prioridade

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens (Nascimento, 2007, p.30).

Assim, assumindo uma postura pautada na concepção construtivista, a prática do professor

está baseada nos interesses manifestados pelos estudantes. Nesta vertente, o processo de aprendizagem é entendido como um momento de troca de experiências, de ampliação do olhar sobre o mundo, despertando o interesse da criança em percorrer caminhos desconhecidos e encontrar respostas. Este entendimento é evidenciado em Freire (1996, p.21) ao alertar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objetivo ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade.

Neste aspecto, pontua-se que para a criança, o brincar entendido como linguagem da infância, é a forma de aproximação a partir de seus interesses. Assim, no espaço escolar uma aprendizagem em que o brincar esteja presente precisa ter o espaço garantido pelos professores, como observa-se em Fernández

Aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si mesmos (Fernández, 2001, p. 37 apud Rau, 2012, p. 71).

Neste aspecto, Rau (2012, p.33) sinaliza que “a ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos”. Ampliando a compreensão, evidenciamos em Piaget (1978 *apud* Silva, 2020, p.10) que “o lúdico é o caminho para a criança assimilar e transformar o meio a fim de conseguir adaptá-lo as suas necessidades”.

Neste sentido, Cotrim e Parisi (1985 *apud* Miranda, 2020, p. 12) destacam que

[...] a escola deve ser ativa, isto é, deve mobilizar a atividade da criança. Deve ser mais um laboratório do que um auditório. [...] A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto, é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre

Infere-se que as estratégias de ensino que consideram o lúdico podem ser vistas como um facilitador do processo de ensinoaprendizagem, uma vez que, possibilitam a criança agir com naturalidade, o que, de certa forma, tende a refletir em um ambiente prazeroso e motivador para que a aprendizagem aconteça. Convém lembrar que os documentos orientadores da educação destacam a importância da ludicidade para os anos iniciais do ensino fundamental.

Esta compreensão ganha reforço na ideia trazida por Marinho et al. (2012, p. 95) quando ele refere que

[...] o jogo, então, passa a ser reconhecido pelos educadores como uma importante ferramenta didática, que pode auxiliar no encaminhamento da prática pedagógica de forma criativa, inovadora e, o mais importante, muito prazerosa para as crianças, aproximando, assim, o aprender e o brincar” ‘o dia a dia na sala de aula pode ser sempre interessante, desafiador

e surpreendente, envolvendo as crianças de tal forma que para elas o processo de aprender seja sempre cativante e fascinante’.

Como evidenciado por Kishimoto e Formosinho (2013, pg. 21) é possível perceber que o brincar e o contexto da aprendizagem dividem opiniões na qual “o debate em torno da dicotomia brincar-aprender referenda pedagogias em que ora a aprendizagem é o foco, eliminando-se o brincar, ora o brincar reina em terreno hegemônico”.

A partir deste ponto de vista, pontua-se que a inserção do lúdico no processo de aprendizagem precisa romper o paradigma de que o brincar não combina com a sala de aula, ou então que, a sala não é lugar para brincadeira, como se não fosse possível aprender através por intermédio de jogos, brinquedos ou brincadeiras. Neste sentido, Kishimoto (2016, p.14) explica que

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno tem a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado — é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas.

Nascimento (2007) refere ainda que o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras, que são tão importantes no processo de aprendizagem, acabam não tendo prioridade no ensino fundamental, o que nos faz supor que a preocupação está no conteúdo, deixando de priorizar as crianças.

Observa-se que a utilização do lúdico, seja através de momentos de brincadeiras direcionadas ou através do brincar espontâneo, pode ser um recurso pedagógico presente no currículo das diferentes áreas do conhecimento (Rau, 2012). Isso converge para o entendimento de que é possível planejar atividades lúdicas, independentemente da área do conhecimento que esteja sendo trabalhada.

Esse planejamento compete ao professor que precisa estar preparado e capacitado para adequar a sua prática a este contexto. O grande empecilho é justamente fazer com que o professor perceba a importância da prática pedagógica alinhada ao contexto da ludicidade. Esta constatação é pontuada por Fortuna (2011, p. 78)

Convencer os professores da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar.

A oferta de atividades lúdicas no espaço da sala de aula, por vezes, não se concretiza, pois os professores não têm a compreensão ampla do seu significado. Destaca-se ainda na fala de Fortuna (2000, p. 9) que “uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno”.

Outro fator que merece atenção refere-se ao fato de que alguns professores apreciam o silêncio na sala de aula e utilizam como suporte do processo de aprendizagem o emprego do

exercício de cópia, ou seja, fazer com que o estudante realize a reprodução mecânica de textos, com o suposto objetivo de facilitar o entendimento do conteúdo (Seber, 1997).

Complementando o entendimento, é possível compreender na perspectiva de Matos (2013, p. 139 *apud* Silva, 2020, p. 35) que “o lúdico, muitas vezes, é aplicado para completar os espaços vazios do plano diário”.

Neste contexto, percebe-se que o brincar vai se afastando da sala de aula pelo fato do professor não estar preparado para utilizá-lo como suporte ao processo de aprendizagem, ou por utilizar-se de uma pedagogia diretiva, cuja metodologia de ensino tem o foco nas aulas expositivas, na transmissão do conhecimento, sendo a criança apenas receptora do conteúdo.

Ao deixar de utilizar o lúdico em sua prática pedagógica, o professor perde a oportunidade de conhecer a sua turma com suas principais características e potencialidades como explica-se a seguir

Quando brincam, tanto as crianças quanto os jovens e os adultos são espontâneos. Brincando, demonstram seus interesses e motivações, seu temperamento e sua personalidade, o que faz da brincadeira um importante instrumento para que os professores conheçam seus educandos em todas as suas potencialidades e dificuldades (Rau, 2020, p.45).

A escola, espaço de formação dos sujeitos, acaba desconsiderando o brincar como inerente ao processo de desenvolvimento da criança. Como sinaliza Fortuna (2000), que o brincar na escola acaba sendo restrito a poucos momentos

Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito a tarefa de casa ou ainda por não ter dado tempo. Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciados das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (Fortuna, 2000, p.3).

A ação de brincar tem um papel muito significativo na infância, pois é pelo brincar que a criança interage, experimenta, aprende e se desenvolve. Brincando ela aprende a relacionar o que vivencia com o que observa a sua volta e assim vai adquirindo conhecimento (Marinho *et al.*, 2012).

Com base nos documentos orientadores da educação e no entendimento sobre a importância do lúdico, percebe-se que o planejamento da prática pedagógica deve ser organizado com atividades que contemplem o lúdico e as interações das crianças com seus pares e adultos, respeitando as suas singularidades (Toledo, 2018). A decisão de transformar a sala de aula, está na mão do professor, como revela Ostetto

[...] a mão na trava, para abrir ou fechar, é do professor, sem dúvida. A possibilidade de um cotidiano prazeroso, criativo, colorido, musical, dançante, repleto de movimento, aventura e trocas dependerá, em muito, das possibilidades do adulto, da relação que estabelece com as diferentes linguagens do seu repertório cultural (Ostetto, 2004, p. 57 *apud* Duprat, 2014, p. 105).

professores, maiores as possibilidades de aprendizagem. Ward *et al.* (2010, p.141) auxilia neste entendimento ao explicar que

Os alunos aprendem de diferentes maneiras o tempo todo, e não existe uma única maneira “certa” para todos. Portanto, os professores devem usar uma variedade de abordagens diferentes em seu trabalho, para atender a variedade de estilos de aprendizagem dos alunos.

Ofertar propostas diferenciadas e desafiadoras estimula as crianças e torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Neste sentido, Negrine (2014) complementa apontando que os jogos podem ser uma alternativa pedagógica prazerosa no processo de aprendizagem, conforme exposto a seguir

os jogos permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade, atitude e, conseqüentemente, prazer raramente encontrados em outras atividades escolares, devendo por isso ser estudados pelos educadores como mais uma alternativa pedagógica a serviço do desenvolvimento integral da criança. (Negrine, 2014, p.25).

Tudo isso corrobora para o entendimento de que uma prática pedagógica em que o lúdico está presente torna o ambiente de aprendizagem potencialmente mais prazeroso, as relações de troca tendem a ser mais espontâneas e a criança pode experimentar o protagonismo no processo de ensinoaprendizagem.

A sala de aula: lugar da práxis do professor

O ponto de partida para o desenvolvimento das atividades descritas a seguir, surgiu das observações de uma turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal situada na região do Vale dos Sinos-RS, em que os estudantes revelaram não apreciarem as atividades de leitura e escrita. Talvez a explicação para tal comportamento possa ser explicado através da oferta de atividades com foco exclusivo no conteúdo, não levando em conta os interesses das crianças, bem como pelo uso do livro didático como suporte para a prática pedagógica.

Entende-se que ao identificar uma situação de aprendizagem em que os alunos não estejam engajados, compete ao professor repensar a sua prática e buscar alternativas para torná-la mais atrativa. Revisar e readequar a prática pedagógica ao longo do processo são tarefas que devem fazer parte do planejamento (Libâneo, 1992).

Diante da importância atribuída a leitura e a escrita para a constituição do sujeito, sinaliza-se que o professor não deve se conformar que esta prática seja entendida pelas crianças como algo chato. Entende-se como necessário buscar alternativas para transformar a prática em algo prazeroso, contribuindo para a transformação destes pequenos sujeitos. Este entendimento é defendido por Peres (2012)

[...] É preciso trabalhar, na escola, a natureza, os sentidos, as funções, os usos sociais da língua escrita na sociedade; desenvolver o amor pela leitura e pelos livros; trabalhar no sentido de mostrar que a leitura é informação, é conhecimento, emoção, diversão, entretenimento, imaginação, etc., e que escrita é registro, memória, comunicação, história, etc. É preciso apresentar a escrita não como um ato motor, mas

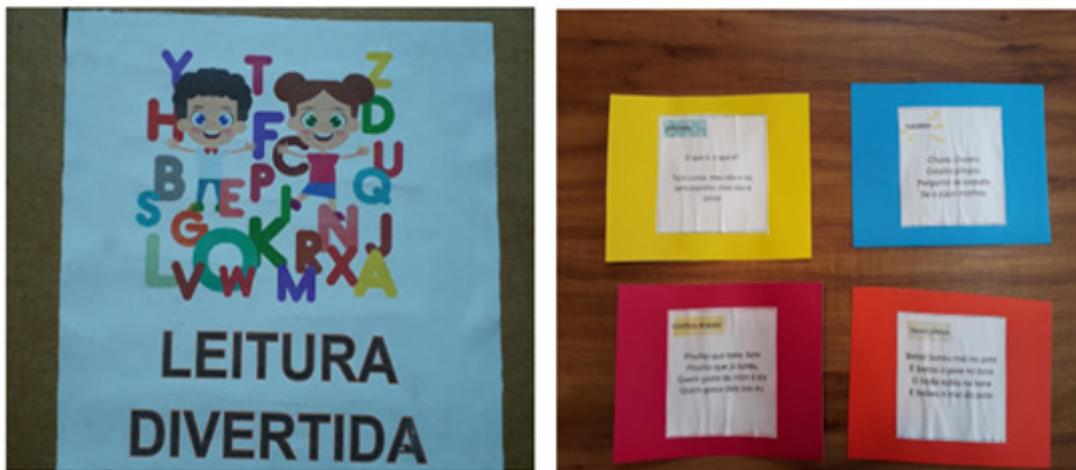
como uma atividade cultural complexa. Mostrar que a escrita é um sistema de representação complexo da linguagem, um sistema simbólico, uma forma de expressão, um objeto cultural (Peres, 2012, p.64).

Ancorada neste entendimento e nos documentos de referência da educação citados no decorrer do texto, surgiu a proposta de desenvolver a leitura de maneira divertida e prazerosa. Assim, foi confeccionada, de forma muito simples, sem a utilização de muitos recursos, uma 'Caixa da Leitura Divertida'. Essa caixa é composta por várias cartinhas coloridas e com diferentes gêneros textuais, tais como: trava-línguas, parlendas, cantigas de roda, adivinha, entre outros.

Neste sentido, a proposta pedagógica apresentada teve o intuito de contribuir para ampliar a prática social da leitura através do contato com pequenos textos de diferentes gêneros textuais, bem como demonstrar para a turma que ler poderia ser um momento muito prazeroso e divertido. Essa caixa acompanhou a turma em diversas aulas, pois todas as crianças queriam ter a oportunidade de sortear uma cartinha para ler para o restante da turma.

Para ilustrar, apresenta-se uma pequena amostra da caixa da leitura divertida e das cartinhas utilizadas.

Figura 1. Caixa da Leitura Divertida



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Percebeu-se que a leitura inserida de maneira divertida e sem cobranças de resultados tornou este momento muito significativo para turma, o que pode ser observado pelo interesse de participação de todos, inclusive daqueles alunos que revelaram abertamente que não gostavam de ler. O sentido da leitura passou a ter uma outra conotação que se manifestou nas preferências da turma, através dos trava-línguas e de adivinha.

Compreende-se então que o processo de leitura vai muito além da decodificação de fonemas em grafemas, ela perpassa o conhecimento de mundo do indivíduo, as práticas sociais e conhecimento linguístico (Rojo,2002).

No decorrer da prática foi possível perceber que o desejo e a alegria dos estudantes estavam também relacionados com o sorteio da cartinha, sem saber qual gênero textual apareceria e que leitura seria dividida com o restante da turma. Isso permite-nos supor que a presença de aspectos envolvendo o lúdico auxilia nos processos de aprendizagem e envolve os estudantes.

Nitidamente o olhar da turma para as possibilidades da leitura foram se modificando. Fato demonstrado na retirada dos livros na biblioteca escolar, simbolizado pelo interesse que eles demonstravam em querer compartilhar com os demais colegas e com a professora.

Neste sentido, destaca-se a importância da flexibilidade do planejamento, no sentido de que o professor possa observar a prática e readequá-la a partir dos interesses que os alunos manifestam. Assim, observando o surgimento de um novo olhar pela leitura, inseriu-se no planejamento uma

ficha de leitura, para incentivar os estudantes a exercitarem a escrita, demonstrando a compreensão leitora.

A imagem a seguir, apresenta de maneira breve a proposta da ficha de leitura e a construção da escrita de um dos estudantes.

Figura 2. Ficha de leitura

A imagem mostra uma ficha de leitura intitulada "FICHA DE LEITURA" com o nome "Israel" escrito no topo. O formulário contém campos para o título do livro ("Meu material escolar"), o nome do autor(a) ("Florencia Amador") e o nome do ilustrador(a) ("Florencia Amador"). Abaixo, há uma avaliação da leitura com sete emojis: "EXCELENTE", "BOM", "ENRAÇADO", "LEGAL", "TRISTE", "TEDOSO" e "REGULAR". O campo "Escreva com as suas palavras um resumo da história:" contém o seguinte texto: "O livro é legal, a lição com a história me ajudou a aprender algo novo e divertido."

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

A fim de estimular a criatividade e a oralidade, foi realizado o jogo da história criativa e colaborativa. Para realização deste jogo, foram utilizados dados, que ao invés de números continham palavras. A história era narrada a partir das palavras que surgiam quando os dados eram jogados.

É muito interessante observar a dinâmica que envolve o jogo, pois as crianças realizaram a atividade proposta de maneira muito espontânea, interagindo com os pares e se desafiando. Isso de fato revela que a utilização de jogos e atividades lúdicas são ferramentas que o professor precisa se apropriar para utilizar com seus alunos, a fim de tornar o processo educativo mais prazeroso e significativo.

A imagem a seguir demonstra a prática do jogo na sala de aula.

Figura 3. Jogo da história criativa e colaborativa



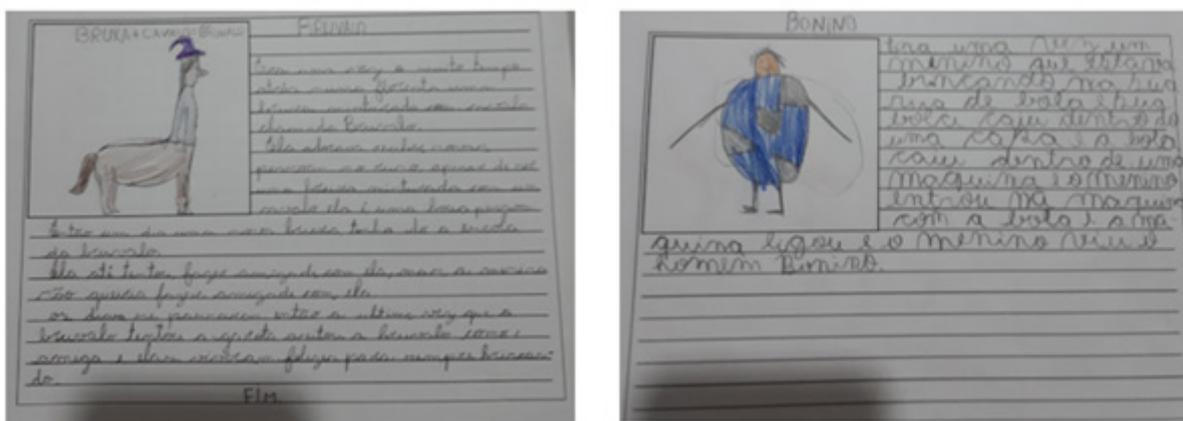
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Diferentes propostas foram desenvolvidas para trabalhar habilidades de oralidade, leitura e escrita. Assim, foi possível comprovar que uma das características presentes na infância é o uso da imaginação e criatividade.

Fato observado quando a turma foi estimulada a realizar uma atividade de escrita diferente. Para esta atividade, era necessário utilizar a criatividade e criar um personagem, unindo dois ou mais animais, objetos, personagens, entre outras possibilidades. Assim, a tarefa inicial era representar o seu personagem através de um desenho e, a partir do que foi imaginado, realizar a produção textual contando como aquele personagem surgiu.

A imagem a seguir revela duas produções que foram desenvolvidas por estudantes da turma.

Figura 4. Uma história diferente



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2022).

Destaca-se que a cada diferente proposta de atividade a turma ficava muito curiosa para saber o que seria realizado, mobilizando-se a participar. Diante desta empolgação, o professor sente-se motivado a pensar novas possibilidades, que despertem o interesse de participação dos estudantes e que possibilitem aprendizagens significativas.

Conclusão

Retoma-se ao objetivo inicial deste estudo, que teve a pretensão de refletir sobre a prática pedagógica através de dados coletados no campo empírico, buscando discutir sobre a utilização de propostas pedagógicas lúdicas que incentivam a oralidade, leitura e escrita de todos os estudantes.

Neste sentido, entende-se oportuno iniciar a reflexão lembrando que anterior ao planejamento pedagógico do professor, faz-se necessário compreender quem são os estudantes que compõem a sala de aula. É preciso reconhecer a infância e as necessidades inerentes a ela. Entender que neste período a criança está em pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Assim, o planejar as atividades o professor deve também apropriar-se das orientações presentes nos documentos legais da educação, pois estes sinalizam a importância de se manter o caráter lúdico ao longo das séries iniciais do ensino fundamental. A ludicidade, enquanto estratégia de ensino, leva em conta as características da infância e tornam o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso para a criança.

Reflete-se sobre as propostas de atividades e entende-se que elas podem ser desenvolvidas unindo aquilo que as crianças precisam aprender com aspectos que sejam significativos para elas, como por exemplo foi imaginar um personagem diferente, estimulando a imaginação e a criatividade. Neste sentido Marinho *et al.* (2012, p.83) revela que “[...] quando falamos de criança, o universo da fantasia não pode ser desconsiderado, mesmo, e principalmente, quando a questão é conhecer e aprender”.

Percebe-se também que o olhar do professor sobre uma atividade é um aspecto que precisa ser considerado na prática docente. Um olhar de incentivo e não de reprovação, um olhar que valorize o que a criança conseguiu construir e incentive a fazer mais, um olhar que respeite os sujeitos na sua individualidade.

Pontua-se que é possível realizar atividades envolvendo o lúdico nos diferentes componentes do currículo, sendo utilizados jogos e brincadeiras para desenvolver as habilidades e conteúdos previstos. Entende-se como necessário registrar que o desenvolvimento e confecção de alguns materiais demandam mais tempo do professor, fato que precisa ser considerado.

Encerra-se esta análise destacando o importante papel do professor e a necessidade de formação continuada que atente para a ludicidade e as características da infância.

Referências

- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) anos. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- DUPRAT, Maria Carolina (Org.). **Ludicidade educação infantil**. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2014.
- FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? *In*: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6)
- FORTUNA, Tânia R. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. 2011. 425 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- IBOPE. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5ª edição. Instituto Pró-livro. Itaú cultural, 2020.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Ed.rev. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida.; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 1992
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARINHO, Hermínia. R. B. *et al.* **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade [livro eletrônico]**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2012.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de ludicidade na escola**. 1. ed. Campinas: Papipurs, 2022. E-book.
- NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete, et al. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da educação básica, 2007.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e Jogo**. Editora Vozes. Petrópolis: RJ, 2014.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PERES, Eliane. A infância para além da Educação Infantil: Construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. *In*: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll et.al. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.p.59-68

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo:

RAU. Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. Série dimensões da organização.

RAU. Maria Cristina. T. D. **Educação especial: eu também quero brincar!** [livro eletrônico] Curitiba: Intersaberes, 2020. Série pressupostos da educação especial.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC-SP (SSE-SP, SME-SP/CENPEC), 2002

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Marcos Ruiz da. **Ludicidade** [recurso eletrônico]. Curitiba: Contentus, 2020.

TOLEDO, Maria Elena R. de O. A pré-escola (4 a 5 anos): do direito à obrigatoriedade. *In*: MOLETTA, Ana Keli; BIERWAGEN, Gláucia Silva; TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. **A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

WARD, Hellen. *et al.* **Ensino de ciências**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Recebido em 10 de setembro de 2023.

Aceito em 21 de março de 2024.